نموذج ترخيص

أنا الطالبة: بدور عامر محمد بوحمد ______ أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و/ أو استعمال و/ أو استغلال و/ أو ترجمة و/ أو تصوير و/ أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و/ أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير/ الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أثر استخدام برامج التواصل الاجتماعي في الدافعية للتعلم والتأقلم الاجتماعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور بدولة الكويت

وذلك لغايات البحث العلمي و/ أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و/ أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: بدور عامر محمد بوحمد

التوقيع: بدور عامر

التاريخ: ٢٠١٥/٨/١٢

أثر استخدام برامج التواصل الاجتمَاعي في الدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمَاعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور بدولة الكويت

إعداد

بدور عامر محمد بوحمد

المشرف

الدكتور فيصل خويلة

قدمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب، 2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها **" أثر استخدام برامج التواصل الاجتماعي في الدافعية للتعلم والتأقلم الاجتماعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور بدولة الكويت"** وأجيزت بتاريخ: 4 /8/ 2015.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتور فيصل محمود خويلة أستاذ مشارك- في المناهج والتدريس أساليب تدريس اللغة الانجليزية	(مشرفا)	....
الأستاذ الدكتور عدنان سليم العابد أستاذ – مناهج وطرائق التدريس الرياضيات	(عضواً)	....
الدكتور عدنان سالم دولات أستاذ- مناهج وطرائق التدريس العامة	(عضواً)	....
الأستاذ الدكتور محمد داود المجالي أستاذ- مناهج وطرائق التدريس تكنولوجيا التعليم (جامعة مؤتة)	(عضواً خارجياً)	....

الإهــــداء

إلى أحبتي

أهلي. . .أسرتي. . . وأصدقائي

أدامكم الله نوراً . . في حياتي

شكر وتقدير

في هذه اللحظات التي يقارب فيها عملي هذا أن يرى النور، وما كان له ذلك لولا ما قدمه لي أستاذي الفاضل الدكتور فيصل خويلة من توجيهات وملاحظات أثرت عملي هذا وأغنته فله مني كل الشكر والتقدير.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل:

الأستاذ الدكتور فيصل محمود خويلة، والأستاذ الدكتور عدنان سليم العابد، والأستاذ الدكتور عدنان سالم دولات، والأستاذ الدكتور محمد داود المجالي، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة.

كل الشكر والتقدير لكل من ساندني لإنجاز هذا العمل من أصدقاء ومؤسسات في وطني الحبيب الكويت وفي بلدي الثاني الأردن، كما لن يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر لإدارة رياض الأطفال وللمعلمات الرائعات لما بذلوه من جهد في تطبيق هذه الأطروحة.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور بدولة الكويت

إعداد

بدور عامر بو حمد

المشرف

الدكتور فيصل خويلة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور بدولة الكويت مقارنة بالأسلوب الاعتيادي، ومزجت الدراسة بين المنهج الكمي من نمط شبه التجريبي والمنهج النوعي. وتكونت عينة الدراسة من (46) طفل من إحدى رياض الأطفال في مدينة الكويت حيث تمّ اختيارهم قصدياً بالإضافة إلى معلمات هذه الروضة وأولياء أمور هؤلاء الأطفال. وتمّ توزيع الأطفال إلى مجموعتين: مجموعة تجريبيّة تكونت من (23) طفل استخدمت برامج التواصل الاجتمّاعي في التعليم ومجموعة ضابطة تكونت من (23) طفل لم تستخدم برامج التواصل الاجتمّاعي. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد أداة قياس الدافعيّة للتعلّم، وأداة قياس التأقلم الاجتمّاعي، و أداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور. وتمّ التحقق من صدق الأدوات وثباتها، كما أعدت بطاقة ملاحظة لأولياء الأمور. وبعد تطبيق الدراسة عولجت البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام تحليل التباين الأحادي (1×2ANCOVA). أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة للتعلّم، والتأقلم الاجتمّاعي، والتفاعل بين الروضة وأولياء الأمور. أظهرت النتائج أيضًا وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأطفال على أداة قياس الدافعيّة للتعلّم وأداة قياس التأقلم الاجتمّاعي وأداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور لصالح الأطفال في المجموعة التجريبيّة يعزى لصالح استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي، كما تمّ تحليل بطاقة ملاحظة أولياء الأمور حول استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في التعلّم وأشارت إلى وجود أثر إيجابي وحماس للتجربة من قبل أولياء الأمور. وفي ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات العمليّة والنظرية.

الفصل الأول

المشكلة: خلفيتها وأهميتها

مقدمة

تزايد الاهتمّام مؤخرًا بدور الأسرة ومشاركتها في التربيّة؛ وذلك لأن الوقت الذي يقضيه الطفل مختصر على البيت والروضة. فالأسرة هي خير من يزود المعلّمة بالمعلومات المطلوبة عن الطفل وظروفه، وقدراته وميوله، ونقاط القوة والضعف لديه، الأمر الذي جعل التعاون بين الروضة والأسرة ضرورة ملحة. وأصبحت العلاقة بين الأسرة والمعلّمات في الروضة تقوم على الاحترام المتبادل بدلًا من الشك والريبة، وفهم واسع وأعمق لدور كلّ منهما لخدمة الطفل، والعمل على تحقيق نموه الشامل في جميع الجوانب.

كانت الروضة في الماضي ترفض السماح لأولياء الأمور، البقاء في الروضة لبعض الوقت مع أطفالهم، حتى ولو كان اليوم الأول لالتحاق الطفل بالروضة؛ مما يؤدي لقلق الطفل وعدم تقبله لهذا التغير المفاجئ ويجعله يكره الدراسة. ولكن هذه النظرة قد تغيرت الآن، وأصبح للآباء والأمهات الحق في مصاحبة أطفالهم لبعض الوقت في الروضة خاصة في الأسابيع الأولى للالتحاق، والمشاركة في مجلس إدارة الروضة والتعاون مع المعلّمة في التخطيط للبرامج، والأنشطة، ومناقشة مشاكل التطبيق واقتراح الحلول لها.

صاحب هذا التغير في العلاقة ما بين الأسرة والروضة، ما يشهده العالم من التراكم المعرفي والتطور السريع في العمليّة التعليمية التعلّمية؛ وذلك نتيجة للاستخدام الواسع للتقنيات المعلوماتية وشبكة الانترنت العالمية، وانعكس هذا الأمر على عملية التعلّم والتعليم عن بعد، ولذلك لم تعد هذه العمليّة (التعلّم عن بعد بالمراسلة) بمفهومها القديم تفي بالغرض؛ لعدم تفاعل المعلّم والمتعلّم في هذه العمليّة. ومن جانب أخر، لم تعد عملية عرض المادة التعليمية من خلال وسائل التكنولوجيا الحديثة والتقنيات المتطورة وحدها كافية وفعالة لإعداد وتدريب متعلمين، تفصلهم مسافة مكانية وزمنية عن المعلّم.

إنّ المجتمّع يلامس الطفرة الإلكترونية الحديثة عمومًا، ابتداء من الهواتف المحمولة البسيطة إلى الأجهزة الذكية، والتي تتطور بشكل مستمّر ودون توقف. فأدوات التواصل الاجتمّاعي الحالية اجتاحت العالم عمومًا، وانتشرت في الكويت وبشكل كبير. وما يميز هذه الأجهزة أنها أصبحت بمتناول الكبار والشباب والأطفال أيضًا. ومن برامج التواصل الاجتمّاعي الرائجة في الكويت حاليا برنامج الإنستغرام، وبرنامج الواتس آب، وبرنامج التانغو. ولم يعد استخدام هذه البرامج في الكويت مقصورا على الأفراد فقط،

بل انتشر ليشمل المؤسسات وفئات المعلمين، والمعلّمات أيضًا وذلك للتواصل مع أولياء الأمور. فقد أشارت بعض الأبحاث على أنّ النتائج كانت إيجابيّة عندما تمّ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتعلّم، (Lee, Hatherly, Ramsey, 2002 & Lindsay, 2006).

وتستند عدة دراسات على أنّ لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مكان في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Anderson, Rooney & Vincent, 2007; Lee and O' Rourke 2006; & O'hara 2004,)، وأنّ هناك دراسات تؤيد الفوائد الإيجابيّة المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التطوير التعليمي للأطفال (Downs, 2002; O'Rourke and Harrison,. 2004; Robertson, 2003 & Siraj Blatchford and Aitberd, 2003) ومن أمثلة الفوائد التي كشفت عنها الأدبيات تأثير تدخل أولياء الأمور في تعليم الأطفال (Pain, 2000).

وتعدّ مرحلة الروضة، مرحلة تأسيسية انتقالية، تعليمية تعلّمية، تأهيلية اجتمّاعية، وهي مرحلة حرجة ومهمة للنجاح المدرسي المستقبلي (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) حيث ينتقل الطفل من بيئة المنزل إلى مجتمّع صغير متمّثلا في الروضة. وهنا يتحتمّ الاهتمام بالطفل ومساعدته على التكيف من عدة نواحي، حيث يرتبط تكيف الأطفال بعدد من الخصائص بما في ذلك النفسيّة، النضج، المزاجية، المهارات الاجتمّاعية، الذكاء والقدرة على التعلّم (Antwistl and Alexander, 1998; Pianta and Kraft-Sayre 1999; Belsky and MacKinnon 1994 & Ladd and Bricez 1987).

ويشير بعض الباحثين إلى وجود عوامل خارجية، تؤثر على تكيف الطفل ومنها التواصل المستمّر بين خبرات المدرسة والأسرة حيث يكون التكيف في هذه الحالة أكثر نجاحًا (Brizuela and 1998; Garcia Sallers 1999; Browns and Fowler 1999; Mangione and Speth Pianta and Kraft-Sayre 1999 & Serve, 1999). ولتحقيق ذلك على أتمّ وجه، فلا بدّ من قنوات تواصل فعال بين المعلّمة، وأولياء الأمور حيت أنّ لكلّ منهم دوره في إنجاح هذه المرحلة.

وتشير الدراسات إلى أنه عندما يشارك الآباء في تعليم أطفالهم، فإن الأطفال يحصلوا على أعلى الدرجات ويكونوا أكثر انتظاماً في الدراسة، وتتكون لديهم مواقف وسلوكيات أكثر إيجابيّة، وترتفع معدلات تخرجهم، ويزيد معدل التحاقهم في التعليم العالي (Henderson & Berla 1994). وهذا يعني أنه لا بد من رفع مستوى أداء الروضة وتحقيق أهدافها التعليمية التعلّمية من ناحية والمساهمة في تأسيس نشأ وأجيال فعالة في المجتمّع من ناحية أخرى.

وتنعكس آثار تلك العلاقة الإيجابيّة على دافعيّة الأطفال للتعلّم والتفاعل وتعمل على تفعيل دور المعلّمة وتمّتد العلاقة لتشمل بناء التواصل الفعال بين أولياء الأمور وبعضهم البعض. فالعلاقات المتبادلة للأسر لا تزيد فقط من فرصهم الخاصة بالمشاركة في البرنامج التعليمي لأطفالهم، ولكنها أيضا تزيد من استحسان مشاركة وحضور العديد من الأسر الأخرى للبرنامج (Muscott et al., 2008) مما يجعل من العلاقة بين أولياء الأمور والمعلّمات علاقة إيجابيّة لتأثيرهاً على الأطفال. تختلف مجموعات أولياء الأمور في الكثير من السلوكات، والمعتقدات، وأيضا في الخلفية والخصائص الظرفية مثل: الحالة الإجتمّاعية، والاقتصادية، والعرقية، والثقافية، والمهارات اللغوية، ومستوى التعليم، والحالة السائدة في المنزل أو الدين أو الحالة الصحية، وهلم جرا (Desforges & Abuchaar, 2003).

ونظرا لهذا التفاوت في مستويات أولياء الأمور، تنعكس الكثير من هذه الخصائص والصفات على أبنائهم مما يستدعى الروضة بأن تقوم بتدريب المعلّمات واكسابهن المعرفة والمهارات والسلوكات اللازمة من أجل التعامل مع أوليآء الأمور، وجعلهم يشعرون بالترحيب بهم المدرسة وأنهم شركاء في العمليّة التعليمية. وقدم Hoover-Dempsey, et al. (2005) في دراسة لهم قائمة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتعزيز مشاركة أولياء الأمور والشراكة التعليمية. ولا يقتصر تأثير هذه المرحلة الانتقاليّة الجديدة على الأطفال فقط، وإنما قد يمتد تأثيرها على أولياء الأمور وأفراد الأسرة الآخرين والمعلّمة أيضا، حيث قد تتكون لديهم بعض المخاوف المتعلقة والمرتبطة بسلوك الطفل والمهارات الأكاديمية (McIntyre, et al., 2007). وتحتاج العمليّة التعليمية التعلّمية في مرحلة الطفولة المبكرة لإعطاء أولياء الأمور الفرصة للتعبير عن آرائهم والمشاركة في صنع القرار من حيث الممارسات والسياسات التي تؤثر على أطفالهم.

إن التحول في دور المعلّمة، مع التقدم الملحوظ، والمستمّر في تكنولوجيا نظم المعلومات والاتصال وهو الأمر الذي يستدعي الاستفادة من برامج التواصل الاجتمّاعية؛ لتحقيق التواصل المرجو مع أولياء الأمور والذي يهدف إلى مساعدة الأطفال وتحفيزهم في هذه المرحلة التأسيسية على التفاعل والمشاركة والتأقلم النفسي والاجتمّاعي وتحقيق مستوى أكاديمي أفضل، حيث أن المعلّمة تعد مسئولة عن ضمان جودة التعليم والعمليّة التعليمية ويساعد في ذلك تأهيلها بالمعايير المطلوبة مما يساعدها على تحقيق أهداف العمليّة التعليمية (Simpson & Colon 2001). لذا، فمن الملاحظ أن أفضل الممارسات لدعم المرحلة الانتقاليّة لرياض الأطفال تتمّ من خلال الجهود المبذولة؛ لتحفيز مشاركة الأسرة وتعزيز التواصل بين البيت وبين مؤسسة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال (Pianta, et al., 1999; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

يوضح الجدول التالي برامج التواصل الاجتمّاعي التي ستركز عليها الدراسة والتي ستكون نواة البحث لهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال مجموعة من الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة لعدد من رياض الأطفال بدولة الكويت كمعلّمة، لاحظت حرص معلمات رياض الأطفال على استخدام أحدث الوسائل التعليمية والتكنولوجية في العمليّة التعليمة داخل الفصول الدراسيّة. وهذا يدل على اهتمّام وحرص المعلّمات على تطوير الذات والتواصل مع أولياء الأمور. وتعدّ مرحلة رياض الأطفال المرحلة الأولى التي يتمّ فيها نقل الطفل من المنزل إلى مكان وبيئة اجتمّاعية مختلفة تمّاماً عما ألفه في المنزل. لقد وصف كثير من الباحثين أهميّة السنوات الأولى للمدرسة على أنها مؤشر تنبؤ بالنجاح المدرسي اللاحق (Entwistle & Alexander, 1998; Rami & Rami 2004).

وتواجه رياض الأطفال مشاكل في التواصل مع أولياء الأمور بالوسائل التقليدية للتواصل من ناحية كالنشرات الورقية التي تصل متأخرة في بعض الأحيان والتي قد لا تصل على الإطلاق في أحيان أخرى. ومن ناحية أخرى، يجهل الكثير من أولياء الأمور طبيعة سير العمليّة التربويّة داخل رياض الأطفال والجدول اليومي الذي تسير عليه الروضة وسلوك أطفالهم وتفاعلهم. ويواجه أولياء الأمور مشكلة الرغبة في التواصل الفوري مع المعلّمة في حال حصول حدث مفاجئ، أو في حال وجود نشاط معين يستلزم من ولي الأمر إعداد الطفل له أو المتابعة المنزلية. إن الضغط النفسي المتولد مع مرحلة انتقال الطفل للمدرسة يمكن أن يعرض الأطفال لخطر الفشل الأكاديمي، والذي يتمّثل عادة في صعوبات التحفيز، والأداء الأكاديمي (Burts et al., 1992). أمام هذه الحاجة الملحة والضرورية، تواجه إدارة الروضة مشاكل في التواصل المباشر الدائم والسريع مع أولياء الأمور وذلك لان الغالبية العظمى منهم من فئة الموظفين أو الطلاب. إضافة إلى ذلك فإن بعض أولياء الأمور يرغب في متابعة ما يجري داخل غرفة الصف ورؤية أو سماع ما يقوم به أطفالهم ولكن طبيعة العمل الذي يقومون به تمّنعهم من القيام بذلك. وهذا ما يؤكد على أن العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسين تساعد الأطفال على التكيف في بدايات الدراسة الأولى. فعندما يشارك الآباء في متابعة تعليم أبنائهم، سواء في المنزل أو في المدرسة، وتتوثق علاقاتهم مع المدرسين بصورة تبادلية، قائمة على الدفئ والاحترام، فإن الطلاب يحققون زيادة في الدافعيّة والإنجاز، وتظهر مستويات أعلى من التكيف العاطفي، والاجتمّاعي، والسلوكي (Fan Chen 2001; Henderson & Mapp 2002; Marcon 1999; Reynolds، 1991). وقد تكون التطبيقات العمليّة لبرامج التواصل الاجتمّاعي أحد الحلول لهذه المشكلة من خلال المتابعة المباشرة لولي الأمر لما يجري داخل الغرفة الصفية بما يعزز دافعيّة الطفل نحو التعلّم والتأقلم الاجتمّاعي. ومن

هنا تحددت مشكلة الدراسة في محاولة منها للكشف عن أثر برنامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور وذلك في رياض الأطفال؛ وحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

" ما أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور بدولة الكويت؟ "

وفي ضوء السؤال الرئيس السابق، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في دافعيّة الطلبة نحو التعلّم؟
2. ما أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في التأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة؟
3. ما أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور؟
4. ما المواضيع التي يتواصل كل من أولياء الأمور والمعلّمات حولها فيما يخصّ الطفل والعمليّة التعليمية؟
5. ما خصائص برامج التواصل الاجتمّاعي الحديثة التي يفضلها كل من المعلّمات وأولياء الأمور للتواصل مع بعضهم البعض؟

التعريفات الإجرائية

لتحقيق أغراض هذه الدراسة تمّ تعريف مصطلحاتها في ضوء التعريفات الإجرائية الآتية:

الدافعيّة نحو التعلّم

تعرف بمجموعة العوامل أو القوى النفسية التي تحدد اتجاه سلوك الشخص داخل المنظمة ومستوى الجهد الذي يبذله ودرجة الإصرار لديه لمواجهة المشكلات وحلها (جبق، 2006).

أما (إجرائيًا) في هذه الدراسة فقد قيست بالعلامة التي حصل عليها أطفال الروضة على أداة قياس الدافعيّة نحو التعلّم الذي أعد خصيصا لغايات هذه الدراسة.

التأقلم الاجتمّاعي للطفل

يمكن تعريفه بأنّه عمليّة دينامية مستمّرة، تتناول السلوك، والبيئة الطبيعية والاجتمّاعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، ويتضمن هذا التوازن إشباع حاجات الفرد، وتحقيق متطلبات البيئة. أما (إجرائيًا) في هذه الدراسة فقد قيس بالعلامة التي حصل عليها أطفال الروضة على أداة قياس التأقلم الاجتمّاعي الذي أعد خصيصا لغايات هذه الدراسة.

التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور

ويعرف التفاعل بين أولياء بين الروضة وأولياء الأمور، بالدرجة التي تتيحها الروضة لوليّ الأمر لمتابعة ومشاركة الأنشطة والواجبات والمهام التي تعطيها الروضة للطفل ومتابعة خطط الروضة والتعاون معها في تنفيذها. أما (إجرائيًا) في هذه الدراسة فقد قيس بالعلامة التي حصلت عليها إجابات أولياء الأمور على أداة قياس التفاعل بين الروضة، وأولياء الأمور الذي أعد خصيصًا لغايات هذه الدراسة.

حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة على الأطفال من عمر (4-6) المسجلين في روضة من رياض الأطفال في مدينة الكويت للعام الدراسي 2014/2013 وهذا الأمر لا يسمح بتعميم نتائج هذه الدراسة خارج العينة الخاصة بها، إلا في حالات مشابهة لها.
- **حدود البرامج:** اقتصرت برامج التواصل الاجتمّاعي المستخدمة في هذه الدراسة على ثلاثة برامج هي (التانغو- الإنستغرام- الواتس آب) والتي تعتبر الأكثر استخداماً في دولة الكويت.

محددات الدراسة:

يمكن أن تحدد نتائج هذه الدراسة وتعميمها في ضوء المحددات الآتية:

- فيما يتعلق بالعينة: اشتمّلت الدراسة على عينة قصدية من مجتمّع الدراسة وتشكلت بشكل خاص بروضة من رياض الأطفال التابعة لوزارة التربيّة والتعليم في دولة الكويت.
- فيما يتعلق بأدوات الدراسة: تحددت نتائج هذه الدراسة بمدى ما توفر لأدواتها والتي تمّثلت في أداة قياس الدافعيّة نحو التعلّم، وأداة قياس التأقلم الاجتمّاعي، وأداة سجل الملاحظة الخاص برصد التفاعل بين أولياء الأمور والروضة من إعداد وتطوير.

أهميّة الدراسة:

تنبثق أهميّة الدراسة من الأمور التالية:

1. الحاجة إلى موضوع الدراسة محل البحث نظرًا لقلة الدراسات التي تناولت تجربة المرحلة التعليمية لرياض الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور(Pianta et al 2001; McIntyre et al , 2007). لذا تعتبر هذه الدراسة استجابة لمواكبة التقدم التكنولوجي المستخدم في دولة الكويت في جميع المجالات الحياتية والتي يشكل التواصل الاجتمّاعي أحد مكوناتها الأساسية. وهذا بدوره أيضًا استجابة للتطورات الحديثة في مجال التواصل الاجتمّاعي باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة على المستوى العالمي.

2. التوصل إلى بعض النتائج التي يمكن أن تساعد القائمين على إعداد مناهج رياض الأطفال وتركز على إشراك أولياء الأمور، وتفعيل دورهم سواء في عملية التعلّم أو في عملية تحسين الدافعيّة على التعلّم والتأقلم الاجتمّاعي، وذلك من خلال التواصل الاجتمّاعي ما بين الروضة وأولياء الأمور.
3. نظرًا لحداثة هذه البرامج وسرعة تطورها وانتشارها فإنّه من المتوقع أن تكون هذه الدراسة من أوائل الدراسات في الوطن العربي بشكل عام، وفي دولة الكويت بشكل خاص (ضمن حدود معرفة الباحثة) والتي تعالج قضية برامج التواصل الاجتمّاعي فيما بين أولياء الأمور ورياض الأطفال.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في دافعيّة طلبة رياض الأطفال في دولة الكويت نحو التعلّم والتأقلم الاجتمّاعي، وكذلك إلى الكشف عن مدى تعزيز التواصل الاجتمّاعي ما بين أولياء الأمور ومعلمات رياض الأطفال من جهة أخرى. وتلخصت أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

1. قياس أثر برامج التواصل الاجتمّاعي كمؤتمّرات الفيديو في تحسين الدافعيّة للأطفال.
2. تحديد مدى رغبة وتقبل ولي الأمر لهذا النوع من التفاعل مع الروضة.
3. الكشف عن مدى أهميّة إشراك ولي الأمر بالعمليّة التعليمية التعلّمية.
4. الكشف عن أهميّة عملية تبادل الأفكار والآراء بين معلّمة الروضة وولي الأمر.
5. الكشف عن دور برامج التواصل الاجتمّاعي لتحسين العمليّة التعليمية التعلّمية.
6. الكشف عن أثر برامج التفاعل الاجتمّاعي على دافعيّة الطلبة نحو التعلّم والتأقلم الاجتمّاعي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لموضوع الدراسة الحالية، متضمنًا في طياته دراسات سابقة ناقشت زوايا مختلفة ضمن موضوع الدراسة. وتناولت الباحثة الموضوع بدأ من الحديث عن مفهوم رياض الأطفال كمرحلة تعليمية انتقالية، والصعوبات التي تواجهها هذه المرحلة وكذلك دور المعلّمات وأولياء الأمور وأهميّة العلاقة والتفاعل فيما بينهم، ومن ثم استعراض مفهوم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم ودور التواصل الاجتمّاعي في دعم الطفل ودعم هذه المرحلة من خلال تناول أثر برامج التواصل الاجتمّاعي على دافعيّة الطفل للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي بالروضة والصف والمجتمّع موضحة أثر هذه البرامج على تعزيز التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور، والتي ستجرى على النحو التالي:

1 المرحلة الانتقالية التعليمية التربويّة لرياض الأطفال:

1-1مفهوم رياض الأطفال كمرحلة انتقالية تعليمية وأهميّتها للأطفال

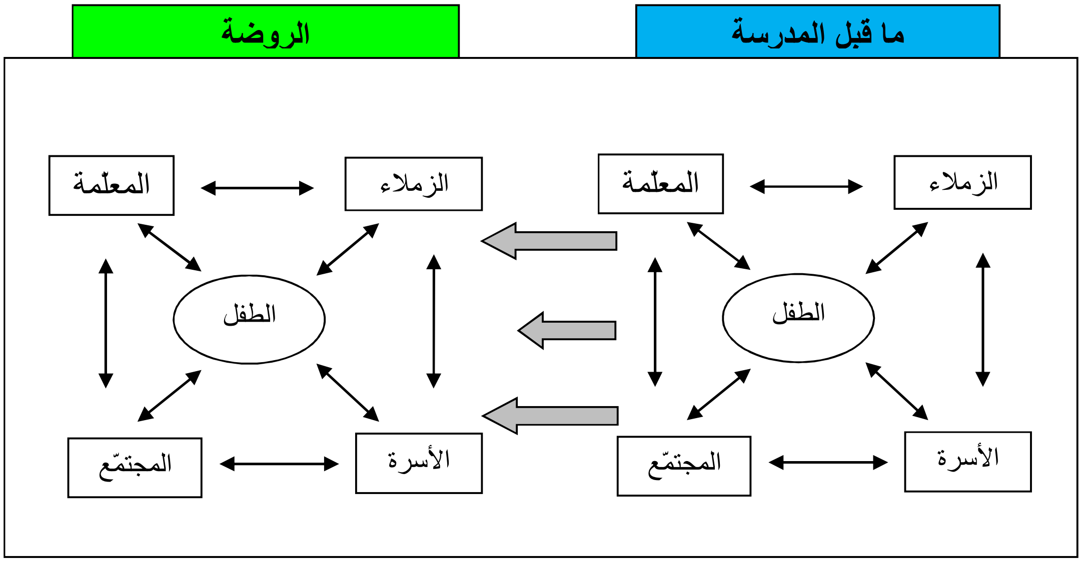
يعتبر فروبيل (1782– 1852) المؤسس لحركة رياض الأطفال، والذي دفعته نظرته الروحانية للأطفال لتسميتها بهذا الاسم المتداول حتى يومنا هذا ويعني حديقة الأطفال أو روضة الأطفال باللغة الألمانية، فهو ينظر إليهم كالنباتات الصغيرة في التربة الجديدة والتي تحتاج إلى الرعاية والحماية قبل الدخول للمدرسة. ويرى فروبل أن الشخص الذي يحل محل البستاني في هذا التصور ويقوم بعملية المساعدة في بناء الطفل ونموه الاجتمّاعي والدراسي في هذه المرحلة الانتقالية من خلال اللعب والاستكشاف هي المعلّمة (Wesley & Buysse, 2003).

عرفت الأدبيات المرحلة الانتقالية بطرق مختلفة، فبينت على أنها وصف لفترة زمنية قد تكون قبل وأثناء وبعد انتقال الطفل لمرحلة الدراسة سواء كان هذا الإنتقال من المنزل أو مرحلة الروضة (Arnold, Bartlett, Gowani, & Merali, 2007).

يركز الإطار النظري للمرحلة الانتقالية على مرور الطفل بنقلة نوعية متعددة الأبعاد، فمن مرحلة أساسها اللعب وهي ما قبل الدراسة إلى مرحلة ذات أساس أكاديمي أكثر تنظيماً (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

يوضح النموذج البيئي والديناميكي للمرحلة الانتقالية كما جاء وصفه في دراسة تعزيز الانتقال إلى رياض الأطفال والتعلّم في وقت مبكر لكلاً من (Kraft-Sayre & Pianta's /Kraft-Sayre & Pianta, 2000) الطبيعة الديناميكية للعلاقة بين الأطفال، وأولياء الأمور، والمعلّمات، والمجتمّع في مرحلة ما قبل المدرسة وصولا للروضة.

ويعتبر الانتقال عملية يمر بها كل الأطراف المشاركة بدلا من كونها حدث للطفل كما هو مبين بالشكل أدناه.



الشكل 1. الانتقال من الروضة إلى المدرسة المصدر

المصدر: (2000) M. Kraft-Sayre & R.C. Pianta دراسة عن تعزيز الانتقال إلى رياض الأطفال.
شارلوتسفيل: جامعة فرجينيا، المركز الوطني للتنمية والتعلّم في وقت مبكر

يتضح أيضًا من هذا الإطار أن نجاح هذه المرحلة الانتقالية يتوقف على مدى استعداد جميع المشاركين فيها والمؤثرين عليها من المجتمّع إلى الروضة والمعلّمات وأولياء الأمور ولا تتوقف على الطفل ومهاراته فقط.

لا يقتصر تأثير المرحلة الانتقالية على الأطفال وحدهم، بل يمتد ليؤثر أيضا على أولياء الأمور وأفراد الأسرة التي تواجهه مخاوف متعلقة بسلوك الطفل ومهاراته الدراسية (McIntyre et al. 2007).

وتمّ توصيف مرحلة الانتقال للروضة من قبل البعض على أنها "فترة حساسة" وهامة في النجاح اللاحق بالمدرسة (Rimm-Kaufman & Pianta 2000)، فالأطفال في المدرسة يمرون بخبرات وتجارب والتي بدورها تؤثر على نظرتهم لأنفسهم كمتعلمين تأثيرا عظيما (Hadley, Wilcox, & Rice, 1994). فالنجاح في هذه التجارب أو غيرها، له تأثير مباشر على نجاحهم المستقبلي سواء في المدرسة أو في إحساسهم بأنفسهم. (Alexander & Entwisle, 1998).

إن البداية الإيجابيّة عامل مهم في تعزيز التأقلم مع المدرسة (Dockett & Perry, 2007) فقد تظهر آثار ودلائل هذه الصعوبات في انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل الذي قد يصل لدرجة الرسوب في الصف. وقد تظهر أيضًا في شكل من أشكال السلوك المضطرب كتدني تقدير الذات، وتقبل الفشل عموماً، والأطفال الذين يمرون في السنوات الأولى للمدرسة بصعوبات على المستوى الدراسي أو على المستوى الاجتمّاعي غالبا ما تستمّر معهم هذه المشاكل خلال تقدمهم في المراحل الدراسية، ومن المؤكد أيضًا أنها تؤثر على حياتهم المستقبلية كراشدين (Birch & Ladd, 1997; Parker & Asher, 1987)

لذا فإن نجاح الجوانب الاجتمّاعية والدراسية يعتبر بداية إيجابيّة للمدرسة ويعتبر عامل أساسي في تحقيق العديد من الإنجازات (Burrell & Bubb, 2000) ويعمل أيضًا على تحفيز الأطفال على التأقلم الإيجابي للمدرسة (Ghaye & Pascal, 1988).

وترجع أهميّة الانتقال الإيجابي إلى ما تتضمنه وتعكسه هذه المرحلة وما تمّثله من سياقات مختلفة حيث تختلف وتتغير التوقعات من مردود هذه المرحلة الانتقالية التعليمية المبكرة للطفولة ففي جميع الأحوال تولد هذه التوقعات حالة من التوتر سواء للقائمين على تطوير تطبيق أو تجربة المرحلة الانتقالية التعليمية للطفولة المبكرة.

تناولت عدد من الأدبيات التوقعات الحالية لمردود هذه المرحلة الانتقالية وسياقاتها والتي تتضمن:

- سياق لاندماج الأطفال بعالمهم واكتشافه، دون الضغط عليهم سواء بالتعليمات أو بالإرشادات أو بالاندماج في التعليم الرسمي (Cuban, 1992; Seefeldt & Wasik, 2002).
- سياق للمساهمة المستقبلية في المجتمّع من خلال إنتاج قوى عاملة تنافسية والتي تعد بدورها مورد اقتصادي ضروري (Dahlberg & Moss, 2005).
- سياق لاستثمار مرتبط بالوفر المستقبلي من حيث التعليم المتمّيز وخدمات التأهيل (Cleveland & Krashinsky, 2003; Dickens et al., 2006; Ludwig & Sawhill, 2006; Schweinhart et al., 2005).
- سياق خدمة تمّكن أولياء الأمور منِ البقاء ضمن القوى العاملة مما يساعد بجدية على التخفيف والحد من الفقر والحرمان داخل الأسرة (Ball & Vincent, 2005).
- سياق لإعداد الأطفال لمراحل تعليمية لاحقة (Bertram & Pascal, 2002; Moss & Petrie, 2002).

تعكس هذه التوقعات مختلف السياقات الاجتمّاعية والسياسية والاقتصادية لعدد من البلاد والمجتمّعات والمنظمات وتؤثر أيضًا على طبيعة التعليم المقدم للطفولة المبكرة وعلى طبيعة الخبرات التي تعتبر هامة للأطفال الصغار في هذه المرحلة.

كما تتمّثل محددات الانتقال الفعال إلى المدرسة التي توصل إليها كلاً من (Dockett and Perry (2001a; 2001b; 2006; 2007 في الآتي:

- ✓ إنشاء علاقات إيجابيّة بين الأطفال وأولياء الأمور والمعلّمات.
- ✓ مساعدة وتطوير كل طفل كمتعلم ذو قدرة.
- ✓ التفريق بين التوجه إلى المدرسة والانتقال إلى المدرسة.
- ✓ العمل من خلال الموارد التمّويلية المخصصة.
- ✓ إشراك مجموعة المستفيدين من هذه المرحلة.
- ✓ التخطيط الجيد والتقييم الفعال.
- ✓ مرونة الممارسات ومدى استجابتها.
- ✓ تبنى على الثقة والاحترام المتبادل.
- ✓ الاعتمّاد على التواصل المتبادل بين المشاركين.
- ✓ الأخذ في الاعتبار الجوانب الاجتمّاعية، والجوانب الشخصية للعائلات والأطفال داخل المجتمّع.

نجد هنا أن دور مشاركة أولياء الأمور في هذه المرحلة التعليمية يلعب دوراً محورياً لتخطي الصعوبات التي قد تكونها طبيعة هذه المرحلة سواء مساعدة الأطفال أو في مساندة المعلّمات، وغالباً ما يكون لدى أفراد الأسرة الوقت والتوقع للمشاركة مع المدرسة (Griffith & Smith, 2005).

2-1 الصعوبات التي تواجه المرحلة الانتقالية والانتقال الإيجابي

ارتبط مفهوم المرحلة الانتقالية إلى الروضة في الأدبيات ارتباطاً وثيقا بمفهوم استعداد الطفل وأشارت إلى أنه يعد من أكثر التغيرات والتجارب المعقدة التي سيمر بها الطفل وهي الانتقال إلى الروضة. (1999)Meisels, (1999); Pianta, et al. (999)

فمما لا شك فيه أن هناك اختلاف متباين بين ثقافة المنزل والمدرسة. (Laureau, 1987, 2003; Toomey, 1989) الأمر الذي قد يولد صعوبات تتعلق بالدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي يواجهها الطفل في هذه المرحلة الانتقالية التي تؤثر وتنعكس بدورها عليه مما يستوجب الانتباه لها والعمل على معالجتها لضمان نجاح هذه المرحلة الحرجة.

فالضغوط المرتبطة بالمرحلة الانتقالية قد تضع الأطفال في خطر الفشل الدراسي الذي يظهر عادة في صعوبات مؤثرة على دوافع الأداء الأكاديمي(Burts et al., 1992)، هو الأمر الذي يتطلب الاهتمّام والرعاية لضمان اجتياز هذه المرحلة بنجاح والذي سيؤثر بدوره في المراحل التعليمية اللاحقة.

يتضح من نفس السياق، أن الأطفال يتأثرون بجودة خبراتهم المكتسبة من المرحلة الإنتقالية، حيث يكشف علم النفس الاجتمّاعي الثقافي عن كل جوانب الطفولة التي تتأثر وتتشكل بالخبرات الاجتمّاعية والثقافية والاقتصادية (Vygotskian,1999). وينطبق هذا أيضًا على بيئات الأطفال، سواء كانت داخل المنزل أوفي مرحلة ما قبل المدرسة (Woodhead, 1999a).

تتأثر قدرة الطفل على التأقلم مع المدرسة بالعديد من العوامل وتتضمن: حساسية الطفل ومزاجه العام، الصفات الشخصية والمهارات الإجتمّاعية والقابلية للتعلّم والإدراك حيث يظهر تأثير كلاً منهما على الرغبة والاستعداد للمدرسة (Cowan et al., 2005; Smart et al., 2008)، وقد يظهر التعبير عن الشعور بهذه الصعوبات في شكل شكوى من مرض أو ازدياد القلق والمخاوف، والبكاء، والغضب والانفعال أو من خلال سلوك سلبي عام تجاه المدرسة (Giallo et al., 2010).

تمّ ربط تأقلم الأطفال بعدد من خصائصهم بما في ذلك النضج النفسي أو الإدراك، المزاج العام، مهارتهم الاجتمّاعية وقدرتهم على التعلّم (Belsky & MacKinnon, 1994; Entwistle & Alexander, 1998; Ladd & Price, 1987; Pianta & Kraft-Sayre, 1999).

كما جاء وصف الطفل الذي يعاني مشاكل مزاجية بناءً عن هذه الدراسات على إنه: سريع الغضب، حاد الطباع، ردود أفعال مشاعره سلبية وقوية، ذو حركة، صعب التهدئة، يواجه مشاكل اضطراب السلوك وعدائية اجتمّاعية في المراحل الأولى للطفولة أو المتوسطة. وغالبا ما يتمّ دراسة الدوافع الاجتمّاعية على أنها عمليات نفسية تحفز السلوك الاجتمّاعي والخبرات الاجتمّاعية وكذلك السلوك الدراسي (Juvonen and Wentzel, 1996).

اتفقت نتائج البحوث الأخيرة مع النتائج السابقة التي أجريت على اضطراب السلوك لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من سن خمس سنوات إلى ست سنوات، وكانت النتيجة أن نسبة 67% من الأطفال كانوا يعانون من الاضطراب في السلوك منذ كانوا في سن الثانية ومازالوا يعانون منه؛ نسبة الثلث منهم كانوا يعانون من السلوك العدواني الذي استمّر معهم لسن الرابعة عشر (Shaw,Gilliom & Giovanelli, 2000; Richman, Stevenson & Graham, 1982; Bor, Najman, O’Callaghan,Williams & Anstey, 2001)

تشير الدراسات إلى أن الأطفال الذين يحققون انتظام أفضل بالمدرسة، لديهم سلوكيات وتصرفات إيجابيّة كارتفاع معدل التخرج، والالتحاق.

3-1 دور أولياء الأمور ومشاركتهم في المرحلة التعليمية الانتقالية لرياض الأطفال

إن الأطفال أثناء هذه المرحلة وخصوصاً الضعفاء منهم قد لا يستفيدون من التعليم خلال مرحلة الطفولة المبكرة ولا من الرعاية البيئية لهم إذا كانوا من مثيري المشاكل تجاه هذه البيئة الجديدة عليهم، وكذلك تأقلمهم مع قواعدها الجديدة عليهم أيضًا (Belsky & MacKinnon, 1994; Levitt, 2005) حيث قد يعاني الأطفال في هذه الفترة من الروتين ومن فصلهم عن أولياء أمورهم (Schmidt Neven, 1996).

تمّ التوصل في دراسة قام بها كلاً من Bertram and Pascal's (2002) لمرحلة ما قبل المدرسة ومراجعة المناهج الدراسية للأطفال التي تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة في عشرين دولة إلى أهميّة:

- التأكيد على أهميّة العمل مع الآباء والأمهات.
- التركيز على إرشاد ومساعدة الأطفال في تعلمهم، بدلا من التدريس الصريح والموجه.

جاء توضيح دور أولياء الأمور في الدراسة التي أجراها كلاً من Hoover-Dempsey et al. (2005) على أنه عبارة عن قناعتهم ومعتقداتهم متمّثلة في نمطهم السلوكي بما عليهم القيام به نحو تعليم أطفالهم. فمشاركة أولياء الأمور في التعليم يجعل أداء الأطفال أفضل، ويستطيع أولياء الأمور القيام بالعديد من الأمور لدعم ومشاركة تعليم أطفالهم. فعلى سبيل المثال، يمكنهم تشجيع الأطفال وإظهار الاهتمّام بعملية تعلمهم. ويتوقع أولياء الأمور أن المعلّمات لديهن الوعي الثقافي والإدراك التام بالعلاقات الاجتمّاعية في مجتمّع الروضة وإنهن سيدعمن المشاركة في الحياة المدرسيّة.

كما توصلت بعض الدراسات أيضًا الى أن إشراف أولياء الأمور خلال مرحلة الطفولة على ابنائهم يؤدي إلى قلة السلوك الغير اجتمّاعي في مرحلة الشباب (Dishion & McMahon, 1998; Dishion, Patterson, Stoolmiller, & Skinner, 1991; Farrington, 1995; Stouthamer-Loeber, Loeber, Farrington, Zhang, VanKammen &. (Maguin, 1993

أظهرت نتائج دراسات عديدة أن مشاركة الوالدين يمكن أن تعزز إنجازات الطلاب الدراسية والسلوكية، علاوة على ذلك فإن قيمة دور مشاركة أولياء الأمور لا تتوقف فقط عند تعلم أطفالهم ولكن أيضًا يعد إضافة إلى الروضة ومصدر تعاون لا يقدر بثمن. وتمّ توثيق قيمة الدور الذي يلعبه أولياء الأمور في العمليّة التعليمية في عدد من البحوث التجريبيّة (Anderson & Minke, 2007; Catsambis, 1998; Gonzalez-DeHaas, Willems, & Doan Holbein, 2005; Jeynes, 2005; Mo & Singh, 2008).

تضمن الإطار التعليمي للطفولة المبكرة الذي طوره مجلس الحكومات الأسترالية (COAG ,2009) لضمان جودة التدريس والتعليم عدة عوامل ضرورية يبنى عليها نجاح المرحلة الانتقالية متمّثلة في:

- التجارب السابقة والحالية للأطفال.
- التأكد من أن للأطفال دور مؤثر في الاستعداد للانتقال بالتعاون مع أولياء الأمور.
- مساعدة الأطفال على فهم المرحلة الانتقالية والممارسات الروتينية والإعدادات ليشعروا بالراحة تجاه هذه العمليّة.
- مساعدة الأطفال ومناقشة التغييرات المصاحبة لحالتهم أو شخصيتهم خصوصا خلال المرحلة الانتقالية للمدرسة.
- التعاون في العمل مع كل معلّمة جديدة والمهنيون فيما يخصّ الطفل للتأكد من تحقيق النجاح في هذه المرحلة الانتقالية.

وطبقاً ل (1996) Epstein فأن نجاح الأطفال عموما بالمدرسة يتحدد بإيجابيّة التدخل المستمّر لأولياء الأمور والذي يعد من العوامل الرئيسية في نجاح المنظومة.

4-1 دور معلمات رياض الأطفال في المرحلة التعليمية الانتقالية

تلعب المعلّمات دوراً محوريا في العمليّة التعليمية للمرحلة الانتقالية لرياض الأطفال وتتجلى أهميّة هذا الدور في حساسية المعلّمات التي تجعلهن يعملن على راحة الأطفال والاستجابة إلى مبادراتهم بسهولة، كذلك القدرة على التواصل معهم وعدم اللجوء للأساليب العقابية في التعامل مع الطفل.

يتعين على المعلّمات في هذا السياق وضع ممارسات وخطط للمساعدة في التعرف على نقاط القوة، والاحتياجات، والاهتمّامات الفردية للأطفال حتى تستطيع تقديم الإرشادات المناسبة لكل طفل. وتتعدد ممارسات المعلّمات في المرحلة الانتقالية لرياض الأطفال إلا إنها ركزت بشكل خاص على العلاقة بين المعلّمات وأولياء الأمور والطلبة (La Paro et al., 2000).

طبقاً ل (Kontos and Wilcox-Herzog,(1997 تعد المعلّمات بمثابة قلب المرحلة التعليمية لرياض الأطفال حيث تقع عليهن مسؤولية تعزيز النتائج الإيجابيّة لنتائج الأطفال وذلك عن طريق تنفيذ وتطبيق البرنامج التعليمي المخطط له، والمناسب تنمويا وثقافيا ولغويا والذي يخلق بيئة تواصل مستمّره مع أولياء الأمور لتساعد الطفل على عبور هذه المرحلة بسلاسة وتخطي صعوباتها. ويعد هذا التواصل بمثابة بناء الجسور بين المنزل والروضة. وهنا لا بد أن تكون المعلّمات على

درجة من الوعي والثقافة بحيث يستطعن إشراك وتشجيع أولياء الأمور على أن يكون لهم دور فعال في تعليم أطفالهم.

وعلى الرغم من أن علاقة المشاركة بين المعلّمات وأولياء الأمور غالبا ما تكون أدنى من مستوى متطلبات المشاركة في هذه المرحلة (Hughes & MacNaughton, 1999; 2000).

إلا أن التعاون والمشاركة بين أولياء الأمور والمعلّمات في مرحلة الروضة يقلل من نسب الصعوبات والمشاكل المحتمّلة في هذه المرحلة الانتقالية، ويخلق تفاهم بين المعلّمات وأولياء الأمور حول التوقعات الخاصة بسلوكيات الطفل، وتمّنح أساس معرفي لكلا الطرفين (COAG, 2009). لذا فإن جزءً هاماً من هذه الشراكة هو وجود بيئة مرحبة بأولياء الأمور تشجعهم على التعاون مع معلمات الروضة (COAG, 2009). وبمراجعة كل من(Kontos & Wilcox-Herzog (1997 لمجموعة من الأدبيات تبين لهم أن جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ترجع إلى حد كبير للتفاعلات بين الراشدين والأطفال.

تعد علاقة أولياء الأمور والروضة من متطلبات التدريس الفعال خاصة في السنوات الأولى لتعليم الطفل والتي تتطلب وجود علاقة إيجابيّة بين أولياء الأمور والمعلّمات مبنية على الاتصال المتبادل والثقة التي إذا فقدت أدت إلى انهيار العلاقة وضعف الإحساس بالارتباط بها (Early, 1992; Lopez, et al., 2004; Nakonezny & Denton, 2008).

كما قامت عدد من الدراسات (i.e., Early et al. 2001; LoCasale-Crouch et al. 2008; Pianta et al. 1999; Pianta et al. 2001; Schulting et al. 2005) باستطلاع الممارسات الانتقالية لتخطى الصعوبات التي تواجه هذه المرحلة الانتقالية من وجهة نظر المعلّمات بغض النظر عن حقيقة ممارسات هذه المرحلة على أنها غالبا ما تكون جهود مشتركة بين الروضة وأولياء الأمور (Rimm-Kaufman and Pianta 2000). فإن أفضل الممارسات لدعم المرحلة الانتقالية لرياض الأطفال تتمّ من خلال الجهود المبذولة لتحفيز مشاركة الأسرة وتعزيز التواصل بين البيت وبين رياض الأطفال (Pianta et al 1999; Pianta & Kraft-Sayre 2003).

5-1 الإستراتيجيات والممارسات لتخطي صعوبات ومعوقات هذه المرحلة

إنّ البداية الإيجابيّة للمرحلة الانتقاليّة إلى الروضة، ترتبط بالممارسات والمسارات الإيجابيّة التي تتخذها الروضة سواء المرتبطة بالتحصيل الدراسي، أو المرتبطة بالقدرة على التأقلم الاجتمّاعي (Alexander & Entwisle, 1998; Ramey & Campbell, 1991; Tizard et al., 1988)

جاء تعريف أنشطة المرحلة الانتقاليّة، والممارسات في غالبية الأدبيات على أساس أنها تتضمن أنشطة محورها الطفل والتواصل بالمعلّمات، وأنشطة يكون محورها أولياء الأمور كجلسات التوعيّة والتوجيه والاجتمّاعات، وأخرى محورها أنشطة مدرسية كعروض الشاشات(Eckert et al. 2008).

تناولت الأدبيات أهميّة ممارسات المرحلة الانتقالية واستمّراريتها بوجه عام، وأجريت دراسات قـليلة حـول أفـضل الممارسات التي تـتوصل إلى نتائج إيجابيـّة للـطفل (Education Commission of the States, 2000).

تعددت الممارسات التي تؤثر على نجاح المرحلة الانتقالية إلا أن مجال هذا البحث محل الدراسة ركز على ممارسات مشاركة أولياء الأمور في المرحلة الانتقالية لرياض الأطفال. تمّ تحديد العديد من صور الممارسات لأولياء الأمور في دراسة ل(Epstein, 1996).

كما أشار(2002) Malates في تقرير مشروع عن أولياء الأمور ومشاركتهم في العمليّة التعليمية إلى أمثلة لأفضل الممارسات والإستراتيجيات لتخطي معوقات هذه المرحلة الانتقالية والمتمّثلة في:

- إشراك أولياء الأمور في عملية صنع القرار وإشراكهم في الأنشطة المدرسيّة.
- التواصل باستخدام طرق لبناء الثقة بين المدرسة، وأولياء الأمور عن طريق قنوات اتصال متعددة وتوفير فرص تجمعات اجتمّاعية بأولياء الأمور.
- إدراك وتحديد المعوقات والصعوبات الخاصة بهذه المرحلة.
- التفكير خارج إطار المدرسة في طرق مبتكرة لتقديم البرامج والخدمات.

فبينما تختلف منهجية التواصل باختلاف المجتمّعات، إلا أنها تشترك في بعض الممارسات الواعدة إلى "التواصل" و"الوصول" لأولياء الأمور بمجرد التحاق الطفل بالروضة. يوضح الجدول التالي قائمة الممارسات التي طورها مجموعة من الباحثين (Child Trends, 2000; Education Commission of the States, 2000; Kraft-Sayre and Pianta, 2000; Pianta, Rimm-Kaufman, and Cox, 1999; and Shore, 1998).

ملخص للممارسات الواعدة لإشراك أولياء الأمور في المرحلة الانتقالية لرياض الأطفال

ممارسات الانتقال	الشركاء الأساسين
الاتصال بأسر ما قبل المدرسة	أفراد المدرسة (مدراء، مشرفون ومعلمات)
الاتصال بأطفال ما قبل المدرسة	أولياء الأمور والأطفال
زيارات الروضة	رياض الأطفال/ رئيس الموظفين
أنشطة التعلّم بالمنزل	مجموعات المجتمّع
اجتمّاعات معلوماتية	
الزيارات المنزلية	
مجموعات دعم ومساندة أولياء الأمور	
المحافظة على التواصل الغير رسمي مع خريجين مرحلة ما قبل المدرسة	
تسهيل التسجيل المبكر	
مجلس أولياء الأمور والمعلّمات	
دعم المعلّمات ذوات اللغتين في التعليم المبكر للطفل إن لزم الأمر	
نشر المعلومات	

رغم أهميّة ممارسات أولياء الأمور في هذه المرحلة إلا أن بعض النماذج ركزت على دور الروضة في تعزيز مشاركة أولياء الأمور كالدراسة التي قام بها (Epstein ,2001) وقدم نموذجاً شاملاً عرف فيه ممارسات الروضة التي تساعد على إشراك أولياء الأمور.

يتعرف النموذج على توقعات أولياء الأمور والمعلّمات والاحتياجات المختلفة لهم في هذه المرحلة فيما يختص بالأطفال، حيث أن الذي يسري على طفل قد لا يسري على طفل آخر مما يستدعي العمل والتعاون فيما بينهما لوضع الأهداف وتحديد أفضل الممارسات الممكنة والملائمة لكل الأطفال.

وفيما يلي عناصر نموذج Epstein (2001):

1- أولياء الأمور: مساعدة أولياء الأمور على بناء وتكوين بيئة منزلية مساندة لتعليم الأطفال.

2- التواصل: تصميم نماذج فعالة من صور التواصل المتبادل حول البرنامج التعليمي للأطفال وتقدمهم.

3- التطوع: توظيف وتوجيه مساعدة أولياء الأمور.

4- التعلّم بالمنزل: تقديم المعلومات ومساندة أولياء الأمور حول كيفية مساعدة أطفالهم في أداء واجباتهم المدرسيّة بالمنزل وغيرها من أنشطة.

5- صنع القرار: إشراك أولياء الأمور في صنع القرار وتطوير القادة، وتمّثيل أدوار محوري بالروضة.

6- التعاون مع المجتمّع: التعرف على الموارد والخدمات المقدمة من المجتمّع وتوظيفها لصالح تنمية وتعزيز البرامج المدرسيّة، وممارسات أولياء الأمور، والطلبة.

ومن خلاصة الأدبيات قام كل من هندرسون وبيرلا(1994)، ابستين (2001)، وويس وآخرين (2006)، بوضع نقاط تعريفية شاملة لمفهوم مشاركة أولياء الأمور متمّثلاً في:

1- تشجع برامج تعليم الطفولة المبكرة وتعطي أهميّة لمشاركة أولياء الأمور في صنع القرارت المرتبطة بتعليم أطفالهم حيث ينبغي عليهم مساندة أطفالهم في برامج التعليم في مرحلة الطفولة عن طريق المشاركة الفعالة في فرص صنع القرار.

2- تسهيل التواصل المتبادل عبر أشكال متعددة والاستجابة لمتطلبات أولياء الأمور حيث يجب مراعاة أن يكون هناك تواصل بين الروضة وأولياء الأمور؛ على سبيل المثال الدعوة للتحدث حول خبرات الطفل التعليمية وكذلك البرنامج التعليمي، في وقت مناسب وبشكل مستمّر.

3- يتعاون أولياء الأمور ويتشاركون المهارات والمعرفة مع الروضة من خلال الأنشطة المدرسيّة والتطوع في المناسبات حيث تسعى المعلّمات وراء معلومات حول حياة الأطفال وأسرهم ومجتمّعاتهم واستخدام هذه المعلومات في المناهج الدراسية والممارسات التعليمية.

4- أكدت برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على إنشاء ودعم أنشطة التعلّم في المنزل وفي المجتمّع الأمر الذي يمثل امتداد للتعليم وتعزيز التعلّم المبكر لكل طفل.

5- ينبغي مشاركة أولياء الأمور في خلق بيئة منزلية تقدر التعليم وتساند البرامج التعليمية حيث تشترك الأسر مع البرامج التعليمية في إنشاء الأهداف المتعلقة بالطفل سواء في المنزل أو في المدرسة.

6- ينبغي على برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أن تضع نظاما شاملاً ومستمّراً لتعزيز مشاركة أولياء الأمور.

ووفقا لهذا التعريف، تقع مسؤولية نجاح هذه المرحلة الانتقالية على مدى مشاركة أولياء الأمور من خلال ممارسات معروفة.

كما اقترحت دراسة أجراها Schulting et al. (2005) أن زيادة مشاركة أولياء الأمور من خلال الممارسات الانتقالية في هذه المرحلة تعمل على زيادة إيجابيّة التحصيل الدراسي للطفل. بالإضافة إلى النموذج الشامل لمشاركة أولياء الأمور الذي قدمه (Weiss et al. 2006) ويعتبر دليل أساسي على ارتباط هذه المشاركة بالنتائج الإيجابيّة للأطفال في هذه المرحلة. واشتمّل هذا النموذج على ثلاثة فئات: التربية (الأمومة والأبوة)، العلاقة بين الروضة والمنزل، والمسئولية عن نتائج التعليم. وتتضمن التربية السلوكيات، القيم، والممارسات التي يستخدمها أولياء الأمور في تنشئة أطفالهم وقد تتضمن هذه الفئات العلاقة الطبيعية بين أولياء الأمور والأطفال وممارسات محورها الطفل.

تتعلق العلاقة بين المنزل والروضة بالاتصالات الرسمية والغير رسمية بين أولياء الأمور والأطفال في مرحلة الروضة. ويعتبر التواصل المستمّر مع المعلّمات عاملاً هاماً لزيادة التواصل الغير تقليدي مع أولياء الأمور كالزيارات المنزلية ومجموعات المحادثة لأولياء الأمور.

تقع مسؤولية النتائج التعليمية على مدى مشاركة ودعم أولياء الأمور لأطفالهم من خلال أنشطة تعليمية مباشرة في هذه المرحلة مثل دعم اللغة ومحو أمية أطفالهم من خلال نشاط تعليمي مباشر لهم كالقراءة بصوت عال ومشاركتهم فى محادثات غنية لغويا. وكذلك يمكن لأولياء الأمور دعم أطفالهم من خلال ممارسات التواصل المباشر بين أولياء الأمور والمعلّمات.

يمكن أن توصف ممارسات المرحلة الانتقالية بكثافة ونوع التواصل. كما اقترح Pianta et al. (1999) أن الممارسات ذات الكثافة العالية والممارسات ذات التواصل الشخصي تكون أكثر فاعليّة من الممارسات الأقل كثافة أو أشكال الاتصال عموماً (Pianta et al. 1999). فعلى سبيل المثال تعتبر الزيارة المنزلية التي تقوم بها المعلّمة طريقة تواصل أكثر شخصية وأعلى كثافة مقارنة بالمنشورات التي ترسل للبيت.

2 التواصل الاجتمّاعي ودعم المرحلة التعليمية الانتقالية لرياض الأطفال:

1-2 تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في السياق التعليمي للأطفال

هذه الدراسة مبنية على افتراض أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لها مكانة مؤثرة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Hara, 2004; Lee & O'Rourke, 2006; Anderson, Rooney and Vincent, 2007)، حيث يتغير العالم بسبب التطور المستمّر في مجال العلوم والتكنولوجيا والاتصالات كما أجمعت البحوث أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والتعليم يكون له نتائج إيجابيّة (Lee et al., 2002)، "ويمكن أن تعرف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على أنها أي شيء يتيح لنا الحصول على المعلومات والتواصل مع بعضنا البعض أو أن يكون لها تأثير على بيئة المجتمّع باستخدام الأجهزة الإليكترونية والرقمية" (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2003).

كما أشار كلاً من Siraj-Blatchford and Whitebread (2003) أن الأطفال في يومنا هذا تنشأ في عالم يزداد فيه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات**.** وأشارت كثير من المعلّمات إلى اعتقادهن وتأييدهن بأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمليّة التعليمة للأطفال يمكن أن يساعد الأطفال على تطوير كفاءاتهم حتى قبل الذهاب إلى المدرسة.

أما عن الجوانب التعليمة للأطفال التي تساهم فيها تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فقد كشفت الأدبيات عنها من عدة جوانب كما يلي:

- <u>تطوير اللغة</u>: يعد تطوير اللغة ومحو الأمية هي أكثر الجوانب التعليمية بالروضة التي يتمّ استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في منهجها الدراسي (Laboo et al., 1999; Mioiduser et al., 2000; Moxeley et al., 1997).
- <u>التفكير الرياضي الحسابي</u>: أظهر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تأثيرا علي تطوير المفاهيم الرياضية كالتعرف علي الأشكال والعد والتصنيف. فلقد تبين ان الطفل الذي مر بتجارب استخدام برامج الكمبيوتر أنه قد نمى مهارات عمليات التصنيف والتفكير المنطقي لديه علي عكس الأطفال الذين لم يكن لديهم هذه التجارب مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- <u>التعرف علي العالم</u>: إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد تستخدم أيضا فى تحويل واستخراج المعلومات لمعرفة ما يدور حولهم في العالم (Ponte, 2002).
- <u>تنوع التعليم</u>: أشار Haugland and Wright, (1997) الى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يساعد ويساهم في تعليم الأطفال وتقبلهم للتعلّم بصور مختلفة ومبتكرة.

كما حددت الدراسات أربع مجالات رئيسة يمكن أن تساهم فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى المجال التعليمي وهى كما جاءت فى دراسة كل من Siraj-Blatchford and Siraj-Blatchford (2006) كالأتى:

1. الاتصال والتعاون: إن طبيعة أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تظهر طبيعة تعاونية، أمكانية الرسم، إجراء التسجيلات بالفيديو، أو استخدام الشاشات.
2. الإبداع: تساعد برامج وأجهزة التكنولوجيا بتطبيقات الشاشات المصممة جيدا على استيعاب الاستجابات والاختيارات المحتمّلة من الأطفال مما يساعدهم على الإبداع والابتكار وهو ما أيدته دراسة Edwards and Hiler (1993) التى أشارت إلى أنه يجب تشجيع الأطفال ودعم الابتكار لديهم بطرق وبدائل ممتعة فى أداء الأمور وأن يدركوا أن لديهم الاختيار والقدرة على الربط بين الأشياء والتعرف على أراء الآخرين.
3. اللعب الاجتمّاعي: يتمّ تطوير الأجهزة والبرامج بشكل يساعد مستخدميها على الابتكار مع الأطفال من خلال اللعب مما يحفز ويظهر إبداعهم الخاص.
4. تعليم كيفية التعلم: تشير الدلائل بقوة بأن أجهزة الكمبيوتر يمكن أن تستخدم لمساعدة الأطفال الصغار فى التفكير والعمق الفكري كما ذكر (Papert- 1980)، بأن تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تساند تطوير ما وراء المعرفة وتعليم كيفية التعلّم مما يدعم الاتصال الفعال والتعاون واللعب الاجتمّاعي.

2-2- التواصل الاجتمّاعي وآليات وسبل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

يلعب التواصل الاجتمّاعي دوراً كبيراً في المجتمّع بصورة عامة وفي العمليّة التعليمية التعلّمية بصورة خاصة حيث تعد العلاقة بين الروضة بجميع كوادرها - خاصة بين المعلّمات وبين أولياء الأمور والأطفال- جزءً حيوياً لا يتجزأ منه المجتمّع بالإضافة إلى أنها يتخللها علاقات اجتمّاعية مختلفة. وتعد العلاقات الاجتمّاعية نموذجاً للتفاعل المتبادل الذي يستمّر فترة معينة من الزمن تؤدي إلى ظهور مجموعة توقعات اجتمّاعية (غيث، 2002).

أما إبراهيم عثمان فيعرفها بأنها صورة من صور التفاعل الاجتمّاعي بين طرفين أو أكثر بحيث تكون لدى كل طرف صورة عن الآخر والتي تؤثر سلباً أو إيجاباً على حكم كل منهما للآخر، ومن صور هذه العلاقات الصداقة والروابط الأسرية والقرابة وزمالة العمل والمعارف والأصدقاء (عثمان، 2004).

إن التواصل هو الممر الضروري للدخول في العلاقة مع الآخرين، أياً كانت دوافع ذلك الدخول (اجتمّاعية، مهنية، عاطفية، منفعية وغيرها)، لكونه يمثل الحاجة إلى الإحساس بالارتباط والاندماج، والحاجة إلى الدعم والمساندة، والتفهم، والتشجيع.

أصبحت التكنولوجيا المحمولة أكثر شمولاً وتعزيزاً للتعاون والتواصل الاجتمّاعي ونشر الوعي منذ ارتباطها بالإنترنت وبالتالي أصبح لها دور وتأثير على التعلّم فى بيئات حقيقية وافتراضية خارج نطاق الصفوف الدراسية (Naismith, Lonsdale, Vavoula, & Sharples, 2004).

تعد شبكات التواصل الإجتمّاعيي وسيلة مهمة للتنامي والالتحام، وتقريب المفاهيم والرؤى مع الطرف الآخر، والإطلاع على ثقافات الشعوب المختلفة والتعرف عليها، هذا بالإضافة إلى دورها الفعال والمتميّز كوسيلة اتصال ناجحة (المنصور، 2012)، كما تمّثل المواقع الإلكترونية فرصة لتبادل الاتصال والمعرفة والقضاء على عوائق الزمان والمكان فهي تزيد من تقارب الناس وترفع من درجة تفاعلهم وتعمل على إنشاء علاقات اجتمّاعية جديدة.

كما جاء تعريف شبكات التواصل الاجتمّاعي في الأدبيات كما صاغها Boyd and Ellison, (2008) نتيجة تلخيص البحوث الأخيرة لتاريخ الشبكة الاجتمّاعية على "أنها خدمات أساسية للشبكة العنكبوتية التي تتيح لمستخدميها بناء علاقات عامة أو شبه عامة من خلال النظام وعمل قائمة بالعلاقات المشتركة مع الآخرين وكذلك ارتباط هؤلاء بعلاقات مع أشخاص آخرين داخل نفس النظام".

واعتبر Anderson and Minke (2007) مدرسة الطفل على أنها تعد مجموعة اجتمّاعية بالنسبة إلى أولياء الأمور. كما ذكر(Nicholson, (2011 أن أي نوع من الأنشطة تتيح مشاركة القصص والحكايات وتؤثر على الآخرين تعتبر شبكة تواصل اجتمّاعي.

لم تشكك الأدبيات في أهميّة الدور الذي تلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإمكانياتها في التعليم والتعلّم حيث قدمت مواقع مفتوحة ومستمّرة على مدار الوقت للمناقشات والحصول على البيانات (Brown, 2006; Gibbons, 2006; Williams, Coles, Wilson,Richardson & (Tuson, 2000. فإن الوصول إلى المجتمّعات الافتراضية على الإنترنت أصبح أكثر أهميّة من بيئة التربية البدنية (education.au 2009).

يمكن أن تشتمّل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سياق التعليم والرعاية في مرحلة الروضة على أنواع مختلفة من الأجهزة مثل أجهزة الكمبيوتر والبرامج (بما فيها أجهزة الكمبيوتر المكتبية والمحمولة، والكاميرات الرقمية، وكاميرات الفيديو الرقمية المبتكرة; وبرامج التواصل وأدوات الإنترنت والهاتف والفاكس والهواتف المحمولة، وتسجيلات القصص التفاعليّة، وألعاب الكمبيوتر، والألعاب القابلة للبرمجة، و"السيطرة، وتكنولوجيا الشاشات التلفزيونية، وأجهزة عرض الشاشات والمعلومات، والسبورة البيضاء الإلكترونية وغيرها" كما صنفها (Bolstad, 2004).

عرفت وزارة التربية والتعليم (Ministry of Education, 2005) تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في القطاع التعليمي "على أنها أجهزة وبرامج الكمبيوتر التي تسمح لمستخدميها بالتقاط، والوصول إلى المعلومات الإلكترونية واستخدامها وإعادة إرسالها".

احتوت الأدبيات والدراسات السابقة على مواصفات **وسيلة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة** في التعليم لتلائم هذه العمليّة وهي كالأتي طبقاً ل (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006; Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003):

ينبغي أن تكون التطبيقات والأدوات المستخدمة في السنوات الأولى للتعليم ذات طبيعة تعليمية.

1- ينبغي على أداة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تشجيع التعاون في السنوات الأولى مما يعكس تحدي معرفي للأطفال الصغار.
2- ينبغي إدراج أداة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة في الممارسات والأنشطة التعليمية الممكنة برياض الأطفال.
3- يجب أن تمثّل أداة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة صور جديدة من التحفيز والتفعيل مما قد يخلق بيئات فنية.
4- يجب أن تكون أداة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قابلة للتحكم من قبل الطفل فهي وسيلة لتطوير مهارات مستخدميها بما فيهم الأطفال.
5- يجب أن تتسم أداة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة في التعليم بالشفافية والوضوح قدر الإمكان وأن تكون تطبيقاتها ووظائفها واضحة.
6- يتعين علي أداة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تعمل علي تنمية الوعي بقضايا الصحة والأمان حيث تندمج هذه التكنولوجيا بأنشطة أخري.
7- إذا لم تتجنب أداة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات العنف والنمطية سيكون من الصعب دمجها في السياق التعليمي.
8- إن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم يدعم مشاركة أولياء الأمور بالتعاون مع المعلّمات والأطفال مما يؤدي إلي تحسين المستوي الأكاديمي للأطفال.

تتفاعل الأجيال الصغيرة مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومن خلال الإنترنت، فقد جاء وصف أجيال الشبكة (النت) بأنهم مقدمين على التجارب ومندمجين ومتصلين بصفة مستمّرة وفي احتياج شديد للتواصل الفوري"(Ramalay & Zia 2005)يصعب علينا اليوم تصور مؤسسة تعليمية في أي مرحلة دون وجود لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بها. حتى الأطفال فكثيراً منهم من يتعرض ويتمّكن من استخدام للكمبيوتر حتى قبل الذهاب إلى المدرسة.

يتعين على المعلّمات إيجاد طرق وممارسات كفيلة بتوظيف إمكانيات برامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع الأطفال (Sharples ,2003). فإن الاستخدام الدوري لأجهزة التكنولوجيا المحمولة فى المجال التعليمي غالبا ما يكون مفيد (Huffstutler, Wyatt, & Wright, 2002).

إن التكنولوجيا المحمولة هي في الواقع أجهزة الكمبيوتر غير مثبتة، وطبيعة هذه الأجهزة المتنقلة، والتفاعليّة تدعم، وتضيف أبعاد جديدة للأنشطة التعليمية وتفاعلها مع التلاميذ الآخرين ومع البيئة (Naismith, Lonsdale, Vavoula, Sharples, 2004).

وأثبتت الدراسات التي أجريت حول استخدام الأجهزة المحمولة التي تعمل على توفير وشرح التعليم "أن الصغار يمكنهم الوصول للمصادر بطرق ملائمة ومتصلة بهم". وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستويات التنفيذ والإنتاجية في ممارسة العمل (Huffstutler, Wyatt, & Wright 2002).

رغم أنه ليس من المعتاد سابقاً ربط المشاركة والتعاون بسياق التعليم، ففي نظرية التحدث والمرتبطة بموضوع المشاركة عن طريق الأجهزة المحمولة محل الدراسة الحالية (Pask 1976)، والتي وصفت التعلم على أنه الحديث فيما بين نظم المعلومات المختلفة.

إلا أنه يمكن للأجهزة المحمولة أن تنطبق على أجهزة الكمبيوتر المحمولة لتدعم التعليم التعاوني عن طريق توفير معاني وأشكال أخرى للتعاون دون الحاجة إلى استبدال التفاعلات البشرية بالمقارنة بلوحات المناقشة عبر الإنترنت والتي تحل محل مناقشات الوجه للوجه الأخر (Zurita, et al 2003; Cortez, et al 2004; Zurita & Nussbaum, 2004).

عرف (2001) Grabe الوسائط المتعددة على أنها شكل من أشكال التواصل التي تدمج أكثر من وسيلة إعلامية من كتابة، وصوت، ورسومات، وفيديو، وأشكال متحركة غالبا ما تكون موجود على الجهاز أو على الكمبيوتر. توصف الوسائط المتعددة بالتفاعل لأنها تتيح التعبير بطريقة غير اعتيادية من خلال الكلمات، أو تصنيف الكتابة، والصوت، والصور، والأشكال المتحركة ومقاطع الفيديو.

تؤثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عدة جوانب عندما يتمّ تقديمها وتعريفها للطفل على أنها أداة تعلم عن طريق اللعب وأنها وسيلة ابتكار بين أيديهم حيث أن الأطفال غالبا ما يتعلمون عن طريق اللعب، تجادلوا حول الجوانب المهمة التي يمكن أن تغيرها هذه التكنولوجيا في الأطفال وفي تعلمهم، وتوصلوا إلى الجوانب التالية:

1- تغير من شكل ومضمون العلاقة التعليمية بين المعلّمات والأطفال.

2- تشجع الأطفال على توليد أراء لم تكن لديهم من قبل.

3- تفتح طرق كثيرة لتصميم أشياء ديناميكية والتي تجعل الطفل متصل بأفكار ومبادئ كانت في السابق بعيداً عن متناولهم.

4- تغير من إستراتيجيات التعليم.

5- تفتح طرق جديدة للتفاعل الاجتمّاعي.

جدير بالذكر، أنه بناءً على ما ورد في مجموعة من الأبحاث الأمريكية على الجيل القادم للمنتديات، أشارت إلى إنه بنسبة 72% أن التكنولوجيا الجديدة يمكن أن تكون ذات تأثير قوي في دعم وتعزيز إمكانيات الابتكار لدى الأطفال (Siraj-Blatchford & Whitebread ,2003).

3-2 أنواع التواصل الاجتمّاعي (المتزامن والغير متزامن) في السياق التعليمي

تحتوى تطبيقات التكنولوجيا التعليمية على نموذجين لفاعليّة التعليم بالاتصال وبالتواصل فهناك نماذج تعليمية متزامنة ونماذج تعليمية أخرى غير متزامنة (Hines & Pearl, 2004).

تجري أحداث التعليم غير المتزامن في أوقات وأماكن مختلفة للتلاميذ وتأخذ شكل من أشكال التعليم عن بعد (Keegan, 1996) حيث أن التعليم غير المتزامن لا يحتاج مشاركة التلاميذ والمعلّمات ولا تواجدهم في نفس الوقت ولا في نفس المكان (Rovy & Essex, 2001; Sabau, 2005) فعندما يكون هناك فارق توقيت في الاتصال أو تأخير فيوصف بالغير متزامن (Bernard et al., 2004).

أشارت الأدبيات (McIntosh, Braul, & Chao, 2003) إلى أنه وبالرغم من أن مناقشات الفيديو الغير متزامنة أثبتت فاعليتها في السياق التعليمي، وكذلك المناقشات المعتمّدة على الكتابة (Berge, 1999; Romiszowski & Mason, 2004; Tu & Corry, 2003) فيعتبر ذلك مرادفاً للمناقشة غير المتزامنة عبر الإنترنت (Fjermestad, Hiltz, and Zhang, 2005).

يحدث التعليم المتزامن في وقت فعلي يتطلب مشاركة متزامنة من التلاميذ والمعلّمات في آن واحد (Romiszowski & Mason, 2004). فالمؤتمّرات ومناقشات الفيديو والتفاعل التليفزيوني أتاحت للتلاميذ فرص طرح أسئلة ومناقشة المفاهيم بعيداً عن نطاق الصفوف الدراسية وكان ذلك منذ الثمانينات (Bernard et al., 2004).

تسمح أدوات التواصل المتزامن لمستخدميها بالتواصل عن طريق استخدام الرسائل الكتابية والتي تعتبر تطبيق تكنولوجي تعليمي ذو مميزات اختيارية (Burnett, 2003)، أما التواصل المتزامن وأدوات التعاون المتزامنة والتي تعتبر من الوسائل المهمة للتعليم عبر مواقع الإنترنت

والتي تتمّثل فى المحادثات الكتابية، المؤتمّرات الصوتية، مؤتمّرات الفيديو، والسبورة البيضاء (National Center for Accessible Media, 2005).

أفادت دراسة للمعلمات بأن الحديث المتزامن أثبت إمكانية في انعقاد ساعات عمل مكتبي افتراضي، واتخاذ قرار جماعي، وتحفيز التفكير والعصف الذهني وبناء مجتمّع، والتعامل مع الأمور الفنية (Branon & Essex, 2001).

وبالرغم من أنه غالبا ما ينظر إلى غرف المحادثة على إنها ترفيهية وتتعارض مع التعليم (Burnett, 2003)إلا أن هناك حركة متنامية نحو التطبيق المنظم للمحادثات المتزامنة لدعم وتعزيز نتائج تعليم الطلبة، بجانب دورها فى التبادل الاجتمّاعي (Dickey, 2003; Shotsberger, 2000). وينظر أحيانا لمناقشات وجهاً لوجه على أنها أقل قيمة من تبادل الحديث المتزامن عبر الإنترنت (Berge, 1999; McDonald, 2002).

لوحظ أن مخرجات التلاميذ فى السياق التعليمي من خلال المناقشات المتزامنة عبر الإنترنت تحقق معدلات أفضل من المناقشات المتزامنة وجهاً لوجه (Johnson, Howell, & Code, 2005; Koory, 2003; Wang, 2004).

2-4 استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في السياق التعليمي التعلّمي للأطفال

انطلقت هذه الدراسة البحثية لدراسة أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي وتعزيز التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور.

كما سبق وتمّ الإشارة إلى أن الأطفال في المرحلة يناضلون مع الروتين الجديد وانفصالهم عن أولياء أمورهم (Neven, 1996)، ومن الأدبيات ما اقترحت أنه إذا لم يتأقلم الطفل مع هذه النقلة وبدأ يعاني من آثار المشاكل التي قد يواجهها في هذه البيئة الجديدة والدور الجديد عليه، فقد يكون عرضة لعدم الاستفادة من التعليم في هذه المرحلة (Belsky & MacKinnon, 1994; Levitt, 2005).

وحيث إن جميع التلاميذ يقدمون على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتساعدهم على تطوير المهارات والمعرفة التي يحتاجون إليها لتحقيق أهدافهم الشخصية، وعلى تشارك مشاركة كاملة في المجتمّع العالمي بثقة وابتكار" كما جاء في بيان رؤية وزارة التعليم (2003) لآفاق إستراتيجية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية.

فالأطفال يستطيعون الوصول إلى البرامج واستخدامها بمفردهم، وتعد أفضل البرامج هى التي تشجع على التعاون حيث تحتاج الأنشطة التي تختص بتعليم الأطفال المشاركة وتقديم التحدي المعرفي للأطفال بعكس الأنشطة التي يقومون بها بمفردهم (Doise & Mugny, 1984) حيث يتيح العمل

التعاوني والمشاركة فرصة للأطفال عند محاولة إيجاد حلول لمشاكلهم لمعرفة الآراء المختلفة والوصول للحل الأمثل (Forman, 1989).

وأكدت الدراسات التي قام بها مجموعة من الباحثين (Davis & Shade, 1994; Haugland & Wright, 1997; Ramos, 2005) والذين أشاروا إلى أن جودة البرنامج تعد عامل أساسي وحاسم فى تطوير الخبرات التعليمية الملائمة.

يظهر إبداع الطفل في اللعب من خلال استخدام أنواع مختلفة من أجهزة وبرامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي تستخدم في السياق التعليمي للأطفال مثل (الكاميرات الرقمية، الألعاب المبرمجة، أو الهواتف اللاسلكية) سواء كان ذلك في بيئة مغلقة أو بيئة مفتوحة (New Zealand Council for Educational Research, 2004)، وكذلك فإن اختيار برامج تطبيقات معينة يساعد الطفل على الإبداع من خلال الأنشطة التي تأخذ طابع اللعب.

اقتصرت هذه الدراسة على ثلاثة برامج تعد الأكثر شيوعا فى المجتمّع الكويتي وهي:

1. برنامج الواتس أب
2. برنامج الإنستغرام
3. برنامج التانغو

إن تأثير إمكانيات التكنولوجيا والمعلومات في حياتنا اليومية يجعل من الصعب أن نتغاضى عن مساهمة هذه الإمكانيات التي تضيف ثقل إلى سياق تعليم الطفولة (Amante, 2003; NAEYC, 1996; Ramos et al., 2001).

<u>**برنامج الوتس آب**</u> الذي سيمثل تواصل غير متزامن بين المشتركين في عملتي الإرسال والإستقبال (المعلّمة وولي الأمر). مع العلم بأن التواصل من خلال هذا التطبيق قد يكون متزامن أو غير متزامن (Crystal,2004).

ينظر إلى هذا التطبيق على إنه شبكة اجتمّاعية تسمح للأفراد أن يحصلوا بسرعة على قدر كبير من المعلومات. الذي تمّ ابتكاره عام 2009 على يد كل من Brian Acton and Jan Koum لتيسير وتسريع التواصل وانتشار رسائل الوسائط المتعددة.

الواتس آب هو تطبيق للأجهزة الإلكترونية المحمولة صمم خصيصا ليتمّكن الأفراد من التفاعل مع بعضهم البعض أو في مجموعات محادثة مع الاحتفاظ بالخصوصية. يعتبر هذا التطبيق من أكثر التطبيقات التي تمّ تحميلها في أكثر من 127 دولة (Cohavi,2013). يحتوى على وظائف عديدة، ككتابة الرسائل، إرفاق صور، ملفات صوتية، ملفات فيديو، والاتصال بعناوين الشبكة الإلكترونية.

فهو بمثابة محطة رسائل تتيح تبادلها دون مقابل حيث وصل معدل إرسال الرسائل إلى 31 مليار رسالة يوميا (Tzuk, 2013). وبالإضافة إلى الرسائل الأساسية فى هذا التطبيق يمكن من خلاله إنشاء مجموعات غير محدودة، تبادل عدد لا نهائي من الصور مع الآخرين ومقاطع الفيديو والصوت والرسائل الصوتية، فقد أسس على غرض الحصول على محادثات فردية أو فى مجموعات مختارة متنقلة معنا من خلال الأجهزة المحمولة. ويستطيع الأفراد التواصل فيما بينهم فى جميع الأوقات.

أصبح استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخصوصا الاتصال الإلكتروني شائعا بين مجموعات التلاميذ وبين المعلّمات والتلاميذ من خلال قنوات متعددة:

البريد الإلكتروني، الرسائل القصيرة، ومجموعات تطبيقات التواصل الاجتمّاعي ويأتي من ضمنها تطبيق الواتس أب. تختلف هذه القنوات والتطبيقات فى خصائصها بما يلائم الأغراض التعليمية (Calvo, Arbiol & Iglesias, 2014).

أكدت الدراسات على أن استخدام برامج المراسلات المختلفة يعزز ويدعم التعليم (Smit, 2012)، وكذلك يعزز نشاط وحيوية التلاميذ فى دراستهم، وتوفر المحادثات الغير رسمية بين التلاميذ بعضهم البعض (Cifuentes & Lents, 2011; Smit, 2012)، ويعزز التفاعل بين التلاميذ والمؤسسة التعليمية (Cifuentes & Lents, 2011).

حيث تعمل برامج المراسلات على إزالة الحواجز الاجتمّاعية بين المعلّمات والتلاميذ (Doering et al., 2008)، يتمّ تداول أعمال التلاميذ عبر التطبيقات مما يدفعهم على أخذ واجباتهم بمحمل الجد خصوصا لإبهار زملائهم (Sweeny, 2010)، وينمي الإحساس بالانتمّاء في المجتمّع (Doering, Lewis, Veletsianos, & Nichols-Besel, 2008; Sweeny, 2010).

ترجع قيمة هذه التطبيقات كما ذكرها كلا من (Yalcinalp and Gulbahar, (2010 إلى:

- أنها تشجع المتعلمين على التعلّم وتلبية احتياجهم.
- ترفع من كفاءة وفاعليّة التعليم التعاوني.
- تبني علاقة تحفز المتعلمين على التعلّم المستمّر والتدريجي.

وتستطيع المعلّمة من خلال هذه التطبيقات تكوين مجموعات من التلاميذ وتمثّل هذه المجموعات شبكة تواصل اجتمّاعي بسيطة للصف الدراسي (Fischer, 2013). أدرج كل من Church and de Oliveira (2013) عدد من الأسباب التي تدفع إلى استخدام تطبيق الواتس آب كقناة اتصال أساسية لهم أكثر من القنوات البديلة الأخرى من التطبيقات كما يلي:

- انخفاض تكلفة التطبيق مقارنة بقدرته على إرسال عدد لا نهائي من الرسائل.
- رغبة الفرد فى الشعور بمواكبة هذا الاتجاه التكنولوجي كبقية أقرانه.
- القدرة على إجراء محادثات ومحاكاة مع كثير من الأصدقاء تربط الفرد بمجتمّع الأصدقاء والأسرة.
- الشعور بالخصوصية فى هذا التطبيق أكثر من باقي شبكات التواصل الاجتمّاعية الأخرى.

برنامج الإنستغرام: والذي سيمثل تواصل غير متزامن بين أولياء الأمور كجهة مستقبلة وبين المعلّمة كجهة مرسلة.

إن مشاركة وتبادل الصور ليس بالشيء الجديد، فهي منذ بدايات الكاميرا المحمولة. فكانت بدايتها عام 1948 حيث أنتجت شركة بولارويد للتصوير لعبة لالتقاط الصور ومشاركتها خلال دقائق. كما حدثت نقلة في ثقافة مشاركة الصور بعد مرحلة التسويق بالصور فى عام الخمسينيات مع ظهور الكاميرات الرقمية (Murray 2008). إن الانخفاض المستمّر فى تكنولوجيا الكاميرات الرقمية أدى إلى ظهور أول هاتف محمول مدعم بكاميرا رقمية عام 2000.

تحول مشاركة وتبادل الصور الرقمية من مشاركة مجموعة من الصور إلى مشاركة الصور مباشرة وبشكل متكرر مع مجتمّع مستخدمي التطبيقات. فالتصوير الرقمي أصبح متطورا ومتغيرا مما أدى إلى انتشار الصور وتبادلها بشكل أوسع وأقل خصوصية عند التبادل والمشاركة. تعتبر مشاركة وتبادل الصور وسيلة اتصال أكثر فعالية من الذاكرة (Van House, 2011).

إن ارتباط الأجهزة المحمولة بمواقع شبكات التواصل الاجتمّاعي أخذت التصوير إلى مجال ترفيهي جديد والذي يبينه نجاح تطبيق الإنستغرام المملوك للفيس بوك منذ 2012، حيث يملك الإنستغرام أكثر من 150 مليون مستخدم نشط (Instagram today, 2013).

فجميع الماركات العالمية من أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تتيح استخدام تطبيق الإنستغرام عليها وهذا طبقا لما جاء في تقرير الخدمة التحليلية للتطبيق الا انه 30% من الماركات العليا غير مستفيدين منه بعد (Davoult, 2013).

كما أضاف Van House (2011) إن تقنيات شبكات التكنولوجيا كأجهزة الكمبيوتر المحمولة والهواتف الذكية والأماكن التى تتيح استخدام الشبكة العنكبوتية عن طريق الإنترنت أدى إلى إمكانية استعراض ومشاهدة الصور، وتحميلها، وإعادة إرسالها إلكترونيا، ورفعها على صفحات مواقع التطبيقات الخاصة بالمستخدم بعد التقاطها مباشرة.

إن التصوير الرقمي يستخدم كوسيلة للتعبير عن الذات، فكاميرات الهواتف المحمولة غيرت من قيمة الصور (Van House, 2009 & Van House et al., 2005).

كما وجد الباحثون أن سلوك مشاركة وتبادل الصور قد غير من استخدامات الأجهزة المحمولة، كذلك أدى الى حدوث نقلة في استخدام وسائل التواصل الاجتمّاعي (Miller & Edwards, 2007; Murray, 2008; Palmer, 2010; Van House, 2009).

إن أهم استخدامات تطبيق الإنستغرام المتعددة هي تدعيم الأحداث، والمشاركة بالصور، وتسليط الضوء على مجموعات الصور (angiemsolis 2012; Kroski 2012; Tairi 2013).

صمم ألبوم الصور الإلكتروني الخاص بالتطبيقات الإلكترونية ليعمل كأداة للأطفال يستخدمونها فى تأليف ألبوماتهم الخاصة والشعر والحكايات (Druin & Solomon, 1996).

تستخدم بعض المعلّمات مجموعات الفيس بوك فى الصفوف كأداة تعليمية، فتتمّكن مجموعات التلاميذ من التعاون الجماعي (Fewkes & McCabe, 2012; Wang, Woo, & Quek, 2012)، لتعزيز التفاعل الاجتمّاعي، وكذلك تعزيز التفاعل بين التلاميذ والمعلّمات (Wang, Woo, & Quek, 2012)، وتوسيع نطاق التعليم لأبعد من نطاق الصف الدراسي (Fewkes & McCabe, 2012; Wang, Woo, & Quek, 2012).

1- **<u>برنامج التانغو</u>** والذي سيتواصل به الأطفال كجهة مستقبلة داخل الفصل مع أولياء الأمور كجهة مرسلة بصورة متزامنة في هذه الدراسة.

يعتبر تطبيق التانغو منصة تطبيقات لتبادل الرسائل والذى أنشئ عام 2009 كطريقة سهلة للبقاء على الاتصال بالعائلات والأصدقاء حول العالم من خلال المحادثات، الفيديو، والمكالمات الصوتية. ويسمح تطبيق التانغو لملايين المستخدمين بالاستفادة بالفيديوهات عالية الجودة التى تعمل خلال منصة هذا التطبيق بتكلفة أساسية قليلة جدا.

يتميّز هذا التطبيق بأنشطته التي تدعم الجانبين الاجتمّاعي والترفيهي. **فالجانب الاجتمّاعي** يتمّثل في إمكانية التعرف على أصدقاء جدد في أى مكان فى العالم، وإمكانية تخصيص ملف خاص بالمستخدم ووضع صوره ويستقبل تعليقات الآخرين عليها، وإمكانية مشاركة الصور خلال المحادثات التليفونية، إمكانية الطابع الخاص بكل فرد على مكالماته ورسائله عن طريق استخدام الرسوم المتحركة الممتعة.

أما **الجانب الترفيهي** لهذا التطبيق يتمّثل في قنواته التى تتيح إيجاد والتعرف على الماركات العالمية المفضلة، وفيه إمكانية إيجاد الموسيقي والاستمّاع إليها ومشاركتها مع الآخرين.

تناولت بعض الأدبيات (New Zealand Council for Educational Research, 2004) كيفية تدعيم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات للبيئة التعليمية للأطفال والتي صرحت بأن وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تضيف قيمة للبيئة التعليمية للأطفال معتمّدة على كيفية اختيار الوسيلة، وكيفية وتوقيت استخدامها، وأيضا يعتمّد ذلك على فهمهم لتلك الأدوات مما يدعم تعليم الأطفال، والتطوير واللعب.

2-4-1 أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في دعم المرحلة التعليمية الانتقالية لرياض الأطفال

أصبحت تكنولوجيا المعلومات في السنوات القليلة الماضية جزءا لا يتجزأ من الحياة اليومية بشكل متزايد، وأظهرت إمكانياتها في التأثير على أمور عديدة مثل الاتصالات، وأساليب التعليم والتعلّم.

تعزز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التواصل الاجتمّاعي في مجالي التعليم والتعلّم وتعمل على فاعليّة البرنامج التعليمي وتظهر نتائج إيجابيّة (Lee et al., 2002; Lindsay, 2006)**.** وهناك العديد من الكتابات في الأدبيات تدعم الفوائد الإيجابيّة المرتبطة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير تعليم الأطفال (Siraj-Blatchford & Whitebeard, 2003; Downes, 2002; O’Rourke & Harrison, 2004).

فوائد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم:

1. مساعدة الطلاب في الوصول إلى المعلومات الرقمية بكفاءة وفعالية

صرح كل من Brush, Glazewski and Hew (2008) أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعد أداة يستخدمها التلميذ للاستكشاف والتعرف، وتعلم مواضيع جديدة، وحل المشاكل، وإيجاد حلولاً لأي مشكلة في عملية التعلّم**.**

2- دعم الطالب والتعليم الذاتي الموجه

الطلاب هم الآن المعنين في الاستخدام الأمثل لأجهزة الكمبيوتر (Sánchez, & Alemán, 2011).

3- تهيئة بيئة تعليمية خلاقة

إن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجالات التعليم تطور مفهوم العمليّة التعليمية لدى التلاميذ (Chai, Koh & Tsai, 2010).

4- تعزيز التعلّم التعاوني في بيئة التعليم عن بعد

إن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم تمّكن التلاميذ من التواصل والمشاركة، والعمل بشكل جماعي في أي وقت (Koc ,2005).

5- <u>توفير المزيد من الفرص في تطوير براعة مهارات التفكير</u>

بدلاً من استخدام مفاهيم أقل أهميّة فإن بناء نهج التعلّم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات يساعد التلاميذ على مبدأ التركيز العالي (Levin & Wadmany, 2006).

6- <u>تحسين جودة التعليم والتعلّم</u>

إن جودة التعليم والتعلّم تحتاج إلى ثلاث خصائص هامة: التحكم الذاتي، والقدرات، والإبداع كما ذكرها (Lowther et al., 2008) وعرف التحكم الذاتي بأن التلميذ يتحكم ويتدخل في تعليمه من خلال استخدامه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهو الذي بدوره يزيد مقدرتهم على العمل مع أنفسهم ومع الآخرين. ويمكن أن تسمح لهم المعلّمات باستكمال الواجبات والمهام مع زملائهم أو في مجموعات.

7- <u>دعم التعليم وتيسير الوصول إلى محتوى السياق التعليمي</u>

يمكن للمعلمات القيام بدور المحفز في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. إذا ما تمّ تقديم الدعم لهن والتشجيع من قبل المؤسسات التعليمية عن طريق توفير المعدات التكنولوجية الحديثة والدعم الفني المتاحين لتطوير وتيسير التدريس بالفصول وهو الذي أيدته دراسة (Watts-Taffe et al., 2003).

تشير الأدبيات أن مثل هذه الفوائد تكون في ظل مشاركة أولياء الأمور في تعليم الطفل (Bain, 2000)، إن تفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم يعمل على تطوير المعرفة بالقراءة والكتابة، والتحدث، وأيضًا فهم تصور المحتوى الدراسي (Bolstad, 2004).

توصلت نتائج الدراسات إلى أن أهميّة استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ترجع إلى مساهمتها في تعزيز وتقوية العلاقة فيما بين المعلّمات، والتلاميذ، وأولياء الأمور والمجتمّع (Colbert, 2006; Erb, 2008; Ramsey et al., 2006).

ولتحقيق التأثير الفعال لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يجب مراعاة عوامل أهميّة التفاعل في السياق الاجتمّاعي حيث أن التعليم ليس عملية مجزأه أو منعزله ولكنها عملية اجتمّاعية بارزة (Coll, 1992; Crook, 1998a, 1998b).

وحيث أن شبكات التواصل الاجتمّاعي تدعم مهارات الأطفال مع تهميش التفاعل بينهم وبين معلماتهم مما يزيد من ثقتهم في أداء الأنشطة التعليمية (Blanchard, et.al., 2007)، مما يزيد من احتمّالات النتائج الإيجابيّة للأطفال. كما اعتبر كل من Tapscott and Williams (2006) الشبكات الاجتمّاعية على أنها جزء من مساحة كبيرة من عمليات الاتصال يمكن وصفها على أنها كتلة من التعاون.

تعمل المعلّمات بصفة مستمّرة على إيجاد أفضل الطرق لتعليم الأطفال التكنولوجيا الحديثة وطرق استخدامها كجزء من العمليّة التعليمية، حيث تؤمن كثير من المعلّمات بأن تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات تعمل تطوير إحساس التنافس لديهم قبل توجههم للمرحلة المدرسيّة الابتدائية. كما أشار كل من (Siraj-Blatchford & Whitebread (2003) إلى أن الأطفال اليوم تنشأ في عالم يسوده التكنولوجيا ويتشكل بها بطريقة متزايدة مما دفع عدد كبير من الباحثين المهتمّين بخبرات الأطفال.

كما جاء في الأدبيات وبناءً على تفويض من وزارة التربية والتعليم بنيوزيلندا في تأثير تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على التعليم، وصحة وتربية الطفولة المبكرة (Ministry of Education, 2009) تمّ إعطاء الأولوية والاهتمّام بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات كأداة داعمة ومنتجة في تعلم وتنمية الأطفال ويكون ذلك بالاستخدام الأمثل لها. كما تشير الدراسات إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن أن توفر إطاراً للتعاون وخبرات التعلّم الإيجابي بين الأطفال، أو بين الأطفال والبالغين.

وأخيراً، فإن برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يجب أن لا تركز فقط على تقديم المعلومات إلى أولياء الأمور، ولكن ينبغي أن تولي اهتمّاماً متساويا إلى التواصل، والتحدث والاستمّاع إليهم وتدوين ملاحظاتهم ثم الرجوع إليهم فيما تمّ تناوله. كما تساعد هذه التقنيات الحديثة على تشجيع التواصل المستمّر بين المعلّمات وأولياء الأمور وتمّكنهم من حل سوء التفاهم إن وجد، وتوفير المزيد من المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب (Constantino, 2008, Rous et al., 2003; Souto-Manning & Swick, 2006) وكذلك الإجابة على أي استفسار أو متابعة مدى تقدم أطفالهم الدراسي وكيفية تأقلمهم بالبيئة الجديدة.

2-4-2 أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي على تعزيز التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور وعلى دافعيّة الأطفال للتعلّم وتأقلمهم الاجتمّاعي بالروضة والصفوف

إن الاهتمّام المشترك هي الطريقة التي يتفاعل من خلالها الأطفال مع البالغين، وهو الأمر الذي يساعدهم على المشاركة وفهم الخبرات والتعرف على العقليات الأخرى (Bruner, 1995).

ينبغي أن يحظى الأطفال على قدر كاف من الاهتمّام وخصوصاً المعروف عنهم بأنهم يعانون أو قد يعانون من مشكلة أو المختلفين بطريقة ما. ففي دراسة (Waterhouse, 1995) عن تحديد المعلّمات لهوية كل طفل والتعرف عليها والتي اقترحت على المعلّمات أن تراعي توزيع الانتباه عبر مجموعات الأطفال ومراعاة عدم تهميش أياً منهم.

يتزايد الاعتراف بتأثير التكنولوجيا الرقمية في مجال الطفولة وحياة الأطفال عموماً، وعلى الحاجة إلى مراعاة منظور الطفل للوسائط الإعلامية الإلكترونية (Marsh, 2004: Leu, 2000 & Yelland, 1999).

تساهم الممارسات الهامة وقوة العلاقة بين أولياء الأمور والروضة في تنمية السلوك الإيجابي لدور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في السياق التعليمي مما يضيف قيمة أكبر للروضة، فإن إعطاء فرصة لأولياء الأمور لزيارة الغرف والصفوف الدراسية لأطفالهم والفرصة على القيام بمشاركة أطفالهم في استخدام الكمبيوتر لأداء الأنشطة المختلفة يمكنهم من التعرف ليس فقط على إنتاجية اطفالهم وأنشطتهم بل أيضًا التعرف على كيفية أدائهم لها وهو طبقاَ لما جاء في بعض التجارب (Cotrim, 2007; Thouvenelle, 2002; Van Scoter & Boss, 2002; Van Scoter et al., 2001).

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكن أن توفر المحتوى والأنشطة التعليمية التي تنشأ وتدعم مشاعر الأطفال القوية والمثمرة لذا فهي تمّكن الأطفال من أداء أنشطتهم والتعبير بطرق مبدع بما يحفز ويرفع من نسبة نتائجهم الإيجابيّة ففي الحقيقة إن التلاميذ الذين يحصلون على استخدام أجهزة الكمبيوتر يحققون نتائج أعلى وأداء أفضل (Banyard, Underwood, & Twiner, 2006).

إن أي معلومة تحتوي أو تأتي في شكل من أشكال المحادثات بالصور والمصحوبة بالكتابة، أو رسومات الروضة، أو شرائط فيديو تفاعليّة جميعها تنقل وجهات نظر الأطفال وتساعدهم على الإدراك واكتساب الخبرات، ومعرفة توقعاتهم فيما يتعلق بالروضة (Dockett & Perry, 2005).

يعد إنشاء وتعزيز علاقات الشبكات الاجتمّاعية بين الأطفال والراشدين وفقاً لـ Dahlberg (1999) إحدى جوانب تعليم الطفولة المبكرة، فالمعلّمة التي تشترك وتتفاعل مع الأطفال، وتحظى بعلاقة قوية معهم يدفعهم للتعلّم ويساعدهم على تخطي صعوبات المرحلة، فلا يمكن تجاهل أهميّة دور المعلّمات كعامل محفز للتحصيل الدراسي والدافعيّة للتعلّم. وتناولت بعض الدراسات خصائص المعلّمة وربطها بالدافعيّة للتعلّم (Skinner & Belmont ,1993).

وثقت الأدبيات التجارب والطرق اللقاءات الاجتمّاعية المدرسيّة المتعلقة بتحفيز ودفع الطفل على التعلّم وركزت على تأثير كل من طرق وكيفية التعلّم في السياقات التعليمية المختلفة وأنواع الإرشادات التي تؤثر على دافعيّة الطفل للتعلّم في الصفوف الدراسية(Ames, 1984 & deCharms, 1984). وأيضًا تأثير ثقافة الروضة (Maehr & Midgley, 1996) والتأقلم البيئي للطفل (Eccles & Midgley, 1989) والذي يوسع إدراكنا عن كيفية ومدى تأثير البيئة الاجتمّاعية على التعلّم وقدرتها على تحفيز الأطفال ودفعهم على التعلّم وكذلك التصرف بشكل معين لائق.

تتزايد توقعات المعلّمات حول تطبيق واستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في سياق التدريس والتعلّم بمرحلة الروضة (Bolstad, 2004; Ramsey, et al., 2006; Visser, 2000 & Yelland, 2006).

يعد من الضروري أن يتواصل أولياء الأمور بصفة دورية مع المعلّمات في مرحلة الروضة حيث يعتبر أولياء الأمور مصدراً هاماً للمعلمات للمعرفة فيما يختص بتربية أولياء الأمور لأطفالهم والتعرف على طرق تعلمهم.

وبينت الدراسات أن وجود علاقة قوية تجمع بين أولياء الأمور والمعلّمات وكذلك التواصل فيما بينهما له تأثير على نتائج الأطفال (McWayne et al., 2004)، وأشارت إلى أن التواصل المباشر والتواصل الدوري ينعكس على إيجابيّة تأقلم الأطفال مع زملائهم ومع الكبار، وكذلك ينعكس على تعلمهم، وقد يؤثر على لغتهم، وقدرتهم على مساعدة أنفسهم بالتواصل، والقدرة على التكيف وتنمية المهارات (Marcon ,1999).

وهناك جهود مبذولة لكثير من التوصيات التي تخفف من الصعوبات التي تواجه المرحلة الانتقالية وذلك لما تمّثله المرحلة الانتقالية من فجوة بيئية بين مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال ونقص التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة (Rimm-Kaufman & Pianta 2005).

تعد مشاركة أولياء الأمور والمعلّمات ركن أساسي من أركان التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Weiss, Caspe, & Lopez, 2006).

كما يقترح البحث، أن التواصل بين الروضة والمنزل يؤدي إلى فهم أفضل ومواقف أكثر إيجابيّة للمعلمات وأولياء الأمور في دور كل منهم. فلقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال تحقق نتائج أفضل على المستوى الأكاديمي عندما يتعاون كل من أولياء الأمور والمعلّمات على تحقيق نفس الأهداف (Siraj-Blatchford, et al. 2002).

فسر النموذج البيئي السابق ذكره في هذه الدراسة أهميّة العلاقة بين أولياء الأمور بالبرنامج التعليمي لأطفالهم. فقد ارتبط التواصل الاجتمّاعي الإيجابي لأولياء الأمور في هذه المرحلة بدافعيّة الطفل للتعلّم، وارتفاع الدرجات ومعدل التحصيل الدراسي، واكتساب الأطفال مهارات اجتمّاعية وتنمية المشاعر بما فيهم الأطفال من الخلفيات العرقية والاجتمّاعية والاقتصادية المتنوعة (Christenson, 2000; Mantzicopoulos, 2003; McWayne et al., 2004).

إن الوعي بأهميّة المشاركة سوف يدفع أولياء الأمور إلى التواصل مع المعلّمات لتقديم المعلومات ذات صلة بأطفالهم، ولطرح أسئلة عن مدى إحراز أطفالهم التقدم. فإن المعلومات التي تعرف عن الطفل

بالإضافة إلى ملاحظات المعلّمات، تساعد أولياء الأمور على تفسير وتقييم مستوى أطفالهم من التعلّم وكذلك على التعاون مع المعلّمات لتحسين مستوى أداء الطفل ومساعدته على التقدم. إن من أشكال مشاركة أولياء الأمور والذي يعتبر عامل أساسي في هذه المشاركة هو التحدث مع أطفالهم حول الحياة المدرسيّة، والقراءة التي تعد من بعض الطرق العديدة التي يمكن لأولياء الأمور المشاركة الفعالة من خلالها في تربية أطفالهم (Ministry of Education, The_Kindergarten Program 2006).

وبالإضافة إلى أن مواقف أولياء الأمور في هذه المشاركة، وتطلعاتهم، والتشجيع الذي يحسّن من أداء الأطفال في الروضة، فإنه يؤثر كذلك على سلوك الأطفال، وعلى تقديرهم وفهمهم لقيمة الدّراسة وتعلّمهم (Bartram, 2006; Fan & Chen, 2001; Jacobs & Bleeker, 2004; Tenenbaum & Leaper, 2003).

فحصت الدراسات التي تناولت مشاركة أولياء الأمور، والشبكات الاجتماعيّة والمعتقدات وتأثيرها على المشاركة في صنع القرار، وكشفت هذه الدراسات على أنهما يشكلان مؤشرين بارزين للدلالة من مشاركة أولياء الأمور (Sheldon, 2002)، طبقت هذه الدراسة على195 من أولياء الأمور طلبة التعليم. وقال " إن المعتقدات الفردية لأولياء الأمور ترتبط بدرجة كبيرة بمستويات مشاركة أولياء الأمور في الشبكات الاجتمّاعية ". وفي دراسة أخرى حول دوافع أولياء الأمور للمشاركة، والمواقف والدعم والالتزام في طريقة دمج البرامج في السياق التعليمي (Giacchino-Baker & Piller, 2006). أكد أولياء الأمور على الأثر الإيجابي للشبكات الاجتمّاعية على المقررات الدراسية وعلى أطفالهم.

وأكدت دراسة أخرى، على تحفيز ودفع أولياء الأمور، ودعم مواقفهم من المشاركة، والالتزام بالتعمق في العمليّة التعليمية لأطفالهم من الطرفين ((Giacchino-Baker and Piller (2006).

تعكس أراء المعلّمات في توقعاتهنّ عن أطفال الروضة، وعمّا تعنيه البداية الحساسة للروضة، وإدراك المعلّمات لدورهن في مواجهة تحديات، وصعوبات هذه المرحلة في السنوات الأولى للتعليم كلها لها آثار دائمة على علاقة المعلّمة والطفل وكذلك على إنجازات ونتائج الطفل (Birch & Ladd, 1998; Entwisle & Alexander, 1999; Hamre & Pianta, 2000; Reynolds, 1989).

هناك العديد من الدراسات عن دمج لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (Hayes, & Whitebread, 2006; Price, 2009; Reed, & Canning, 2010; Siraj-Blatchford, & Whitebread, 2003; Siraj-Blatchford, & Siraj- Blatchford, 2006; New Zealand Council for Educational Research ,2004 & Byron, 2008).

تتصف مشاركة أولياء الأمور بالعاطفة والمودة، والحب، وتطلعاتهم لأطفالهم ومشاركة المعلّمات التي يمكن وصفها بالمهنيّة، والقدرة المكتسبة من خبراتهم على معرفة الأطفال. فكلاً من أولياء الأمور والمعلّمات، لهم دورهم تجاه الطفل، وهذا ما صرح به كلاً من (Todd & Higgins ,1998). كما أكدت نماذج تفاعل الروضة، وأولياء الأمور على جودة العلاقة مع مرور الوقت وعلى المشاركة التي تمّ إنشاؤها في دعم الأطفال على التعلّم(Hamre, & Pianta, 2001; Pianta & Walsh, 1996).

ترتفع نسبة تعرض الطفل لصعوبات هذه المرحلة إثر انتقاله من المنزل، إلى الروضة فتتضارب مشاعره، وتقل نسبة مخاطر تعرض الأطفال لتلك الصعوبات، عندما يقدم أولياء الأمور الرسالة المناسبة لأطفالهم عن دراستهم (Pianta & Walsh, 1996).

ويشدد صانعو القرار والباحثون، وكذلك المعلّمات على أهميّة ضمان البداية الناجحة عند الالتحاق بالتعليم الرسمي (e.g., Meisels & Liaw, 1993; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network, 1998; Ramey & Ramey, 1992; Rimm-Kaufman & Pianta,2000**)**.

يأتي حكم المعلّمات على المرحلة الانتقالية للأطفال على أنها المؤشر المبكر على دخول الطفل للمدرسة، بأنها وصف للخصائص الديموغرافية والخصائص المجتمّعية التي تؤثر على الأداء الدراسي للأطفال، ووصف لطبيعة توقعات معلمات الروضة، وعلى أنها تعكس حقيقة التواصل بين المنزل وبين الروضة (Heaviside & Farris, 1993; Zill, 1999).

انطلاقًا من فكرة أنّ استخدام ممارسات معينة تسهل الربط بين الأطفال، أولياء الأمور في المرحلة الانتقالية إلى الروضة وبين معلمات الروضة، والصفوف الدراسية والتي تمّ مناقشتها في كثير من الأدبيات كمدخل مساعد لدعم تأقلم الطفل من خلال الجهود المبذولة لتحقيق التوائمة بين التعليم المبكر وبين سياقات رياض الأطفال.

أشارت بعض الأدبيات إلى أهميّة توصيل المعلومات من خلال المحادثة وإعطائها الصدارة بدلاً من التركيز على نقل المحتوى التعليمي والمعلومات (Sharples et al., 2007; Laurillard, 2007).

تعدّ علاقة أولياء الأمور، والروضة من متطلبات التدريس الفعّال خاصة في السنوات الأولى للأطفال، والتي تتطلب وجود علاقة إيجابيّة بين أولياء الأمور والمعلّمات مبنية على الثقة والاتصال المتبادلين حيث وجد ارتباط بين العلاقة الإيجابيّة بين أولياء الأمور والروضة وبين نتائج مرحلة الروضة (Mantzicopoulos, 2003; McWayne et al., 2004).

فالتواصل هو أساس أيّ علاقة قوية، لا سيما فيما يتعلق بأولياء الأمور المشاركين في البرامج التعليمي لأطفالهم في مرحلة الطفولة المبكرة (Baker & Manfredi-Petitt, 2004). ولقد أضاف Marcon (1999) أن التواصل مع أولياء الأمور غالبًا ما يكون أولى الخطوات نحو زيادة المشاركة والتفاعل.

ويمكن للمعلمات والإداريين التواصل مع أولياء الأمور من خلال وسائل مختلفة ومتنوعة بما في ذلك الرسائل الإخبارية، ورسائل البريد الإلكتروني، المواد المترجمة، وصفحات الويب، والمكالمات الهاتفيّة والزيارات المنزلية، وأشرطة الفيديو، أو ألبومات الصور التي تصوّر وتصف الصفوف والتواصل وجهًا لوجه (Carlisle et al., 2005).

ومن خلال فهم المعلّمات لدورهنّ في العلاقة المشتركة بأولياء الأمور، يمكنهن تقديم المساعدة لأولياء الأمور لدعم أطفالهم في فترة التعلّم المبكر بالمنزل، فهم بمثابة مورد تعليمي ومن خلال هذا الدور أيضًا تتمّكن المعلّمات من تقديم الإرشادات للأطفال، والعمل على زيادة فرص تعلّم الأطفال أثناء اليوم الدراسي، ويعد التعلّم التكميلي أسلوب منهجي للدعم المدرسي، والغير مدرسي؛ لتعزيز التعليم والنجاح في الحياة وهو شكل من أشكال دعم تعليم الأطفال وتنمية خبراتهم (Bouffard & Weiss (2008).

تتضمن الأمثلة الفعالة أيضًا، على قدرة العلاقة عبر المشاركة أن تيسر على أولياء الأمور تعليم أطفالهم بالمنزل، من خلال تسجيل ما يحدث بالصف الدراسي بواسطة الفيديو لتصوير إنجازات الأطفال من مشاريع، وما يتمّ تدريسه لهم، وتشجيع الأنشطة اليومية وأنشطة أخرى كأنشطة الطهي بالمنزل، والتعاون على حلّ الواجبات المدرسيّة وتوضيح الأساليب الإرشاديّة التي يمكن لأولياء الأمور استخدامها بالمنزل (Bailey, 2006; Feiler, Greenhough, Winter, Salway, & Scanlan 2006; Hughes & Greenhough, 2006; Crawford & Zygouris-Coe, 2006). حيث تساعد المعلّمات أولياء الأمور على الشعور بالتواصل مع أطفالهم، وكذلك مع البرنامج التعليمي لهم عن طريق تعريف أولياء الأمور بالأنشطة، والمصادر التي تدعم العمل مع الأطفال داخل الصفوف الدراسيّة.

تعدّ تهيئة بيئة تعلّم غنية بالمنزل من أهم مظاهر مشاركة أولياء الأمور، فأولياء الأمور الذين يثبتون المفاهيم التعليمية بالمنزل يزيدون من فرص نجاح أطفالهم دراسيًا (Bouffard & Weiss, 2008). فعلى سبيل المثال فإنّ أولياء الأمور الذين يدعمون التعلّم بالمنزل، ويهيئون بيئة لدعم تعلّم أطفالهم بالمنزل، ويقضون أوقاتًا مع أطفالهم، يتحدثون عن الأنشطة المدرسيّة الأساسيّة، وهو الأمر الذي يؤثر غالبًا على التقدم الدراسي، والحصول على نتائج دراسيّة أفضل، وكذلك زيادة دافعيّة الطفل للتعلّم (McWayne, et al. ,2004).

بالرغم من أن هذه التحديات قد تمّثل مزيدًا من المهام لكلّ من المعلّمات، وأولياء الأمور إلا أنها تحفز، وتفتح سبل جديدة لتعليم الأطفال التكنولوجيا وتعليمهم من خلالها أيضًا (Price, 2009).

أولت مجموعة من المقالات القصيرة الاهتمّام لمجموعة من التصورات للممارسات الجيدة في ثلاثة مجالات مختلفة: تطوير وتنميّة قدرات طاقم العمل، وتعليم الأطفال باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك العمل مع أولياء الأمور (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford ,2006).

ركز المؤتمّر الدولي الذي انعقد في بروكسيل عام 2003 عن التعليم المبكر للطفولة في مجتمّع المعرفة على تكريس وتوجيه كفاءات، وقدرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في هذه المرحلة التعليمية (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2006). وقد وضع المؤتمّر أربع توصيّات سياسية هامة أشارت إلى:

- أن يتضمن التعليم المبكر للأطفال على الاستراتيجيات الوطنيّة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.
- توفير التدريب المبدئي والتطوير المهني المستمّر لجميع الممارسين.
- الاستفادة من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم مشاركة أولياء الأمور.
- دعم بناء المعرفة والتعاون على جميع المستويات للممارسين، وصناع السياسات، وأولياء الأمور.

تتفهم معظم المعلّمات أهميّة التطوير المهني لهنّ والذي لا يمكن له أن ينجح دون إحساس فعلي بالحماس لذلك. ولا يعني ذلك أنّ القوى العاملة تفتقر للحماس لتطوير تعليم الأطفال من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلا أنها تواجه تحديات قد تؤثر على مستوى الكفاءات وبالتالي تؤثر على مستوى الشعور بالثقة في ظل هذه التحديات.

تقدم بعض الإعدادات رؤية واضحة، وخطة لتطوير أسلوب التعلّم من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإعدادات أخرى، قد تتضمن الموظفين الذين يشعرون بعدم التأكد من إمكانيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلّم، وكيف يمكنهم البدء في استخدامها وتوظيفها وكيفية حصولهم على التدريب الذي يضمن الجودة وهو الذي يعدّ عاملاً مهمًا (Price, 2009).

يقترح Staker (1993) الإستراتيجيات التالية لتعزيز التعاون بين أولياء الأمور، والأطفال والروضة في ظل التعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

- عقد ورش عمل لأولياء الأمور، في مجموعات صغيرة، حيث يمكنهم التحدث حول استخدام أطفالهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- السماح لأولياء الأمور بمتابعة ومراقبة أطفالهم أثناء العمل.
- عرض إنجازات الأطفال ذات الصلة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدخل الروضة لتوعية أولياء الأمور وتحفيز اهتمّامهم.
- دعوة أولياء الأمور للانضمام للعمل مع مجموعات الأطفال في الصفوف الدراسيّة.
- استعارة الأطفال أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- تقديم النصيحة والمشورة حول البرمجيات الإلكترونية والتي يمكن أن تستخدم بالمنزل.

كشفت دراسة (Rogers & Wright, 2000) التي أعدت لتقييم دور التكنولوجيا في تعزيز التواصل بين المدرسة، وأولياء الأمور عن وجهة نظر كل من المعلّمات وأولياء الأمور، حول استخدام وسائل الاتصال الحديثة مثل التواصل عبر الهاتف الأرضي، والمحمول والإنترنت وعبر المواقع الإلكترونية للمدرسة، وكذلك هدفت هذه الدراسة إلى تعزيز التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، والتعرف إلى المعوقات التي قد تحدّ من هذا التواصل.

تمّ تطبيق الدراسة في بعض المدارس بالجزء الشمالي من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أكدت الدراسة على أهميّة التواصل بين المدرسة، وأولياء الأمور لتأثيره الإيجابي الواضح على تعزيز التعاون والتفاعل بينهما، وكذلك أكدت الدراسة على الفوائد العديدة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة التي من أهمها توسيع دائرة التواصل، وتقليل الفجوة بين المدرسة وأولياء الأمور، حيث إنّ استخدام وسائل الاتصال التكنولوجيا الحديثة في عمليّة التواصل يساعد أولياء الأمور على متابعة جميع مجريات العمليّة التعليمية. واستخدمت الدراسة الطريقة الكميّة والنوعيّة من خلال الأداتين اللتين اعتمّدتهما، وبلغت عينة الدراسة (210) فردًا، (48) معلّمة، و(162) ولي أمر. أما عن أهم المعوّقات المتعلقة بالتواصل بين المدرسة، وأولياء الأمور باستخدام التكنولوجيا الحديثة، والتي جاءت في طي الدّراسة السابقة، فقد تمّثلت في نقص الوعي لدى المعلّمات، وأولياء الأمور حول قدر الفوائد الناجمة عن التواصل باستخدام التكنولوجيا.

إن توقعات وممارسات المعلّمات في تعليم مرحلة الروضة تصبو إلى زيادة ونمو دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في السياق التعليمي للأطفال (Bolstad, 2004; Ramsey, et al., 2006; Visser, 2000; Yelland, 2006).

ومن نتائج الدراسات السابقة أنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يعدّ أمرًا هامًا لكونها تساهم بشكل كبير في تعزيز التواصل، وتقوية العلاقات بين المعلّمات والأطفال وأولياء الأمور والمجتمّعات (Colbert, 2006; Erb, 2008; Ramsey et al., 2006).

الدراسات السابقة ذات الصلة

وقد أجرت لين (Lin, 2012) دراسة بعنوان التغيير المبتكر في تكامل التكنولوجيا: تدريب قبل الخدمة لمعلمات رياض الأطفال ليكن كورس تصميم. بهدف الكشف عن إمكانية تدريب معلمات رياض الأطفال ليكن كورس تعلم رقمي من خلال الدورات التدريبية على التكنولوجيا في فترة زمنية محددة وذلك خلال برنامجهم التعليمي، وأظهرت النتائج عن قدرة معلمات رياض الأطفال بإمكانهن بعد التدريب أن يصبحن قادرات على إنتاج برامج تعليمية رقمية، ولديهن القدرة على إنتاج مناهج دراسية متعددة الوسائط تناسب حاجات الأطفال في ظل التطور التكنولوجي ؛ وقد أشارت الباحثة إلى أن اندماج وسائل الإعلام الرقمية في التدريس ليس مجرد شعار أو بل هو تطبيق تكنولوجيا المعلومات في تركيبة التعليم والتعلّم من خلال التطور السريع للكمبيوتر و مختلف التكنولوجيا الرقمية وتوظيف ذلك في المناهج والوسائل التعليمية، والعمل على إيجاد برامج الكترونية حديثة ومتطورة تناسب نمو الأطفال وتطورهم. اتبعت الدراسة المنهج النوعي طويل المدى في جمع البيانات وتحليلها وتصنيفها وقد استمّرت على ست مراحل في كل مرحلة كانت تركز على جانب معين من مهارات التكنولوجيا في التعليم.

أجرى (Ajlouni & Auarrah,2012) دراسة حول أثر استخدام برنامج تسهيل حصول الأطفال واستخدامهم أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حسب معلمات رياض الأطفال العامة في الأردن و من وجهة نظر هم. هدفت إلى استطلاع آراء (52) معلّمة من معلمات رياض الأطفال الذين يطبقون برمجية KidSmart حول أثر هذه البرمجية في تسهيل حصول الأطفال على تكنولوجيا المعلومات من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ؛ وقد أظهرت الدراسة وجود أثر للبرنامج المستخدم في تحسين مهارات الأطفال و توفير فرص للتنويع في المادة التعليمية المعروضة عليهم، وقد خرجت الدراسة بتوصيات أهمها: لتحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في رياض الأطفال ينبغي توفير موارد التدريب المهني من خلال دمج أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ووضع في الاعتبار فوائد البرنامج KidSmart، و تسليط الضوء

علـى أنـه يجـب أن يـتمّ تـوفير أدوات تكنولوجيـا المعلومـات والاتصـالات علـى نطـاق واسـع فـي مجـال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وإدماجها في المناهج الدراسية المطلوبة للحصول على فوائد.

أجرت شيرلير و بيركوس (sharilehere& perrakos,2011) دراسة لتصورات أولياء الأمور ومعلمي رياض الأطفال حول ممارسات الانتقال إلى رياض الأطفال، منطلقين في ذلك من نموذج pianta وزملاؤه الذي يؤكد على العلاقة المترابطة بين الطفل والمعلم والأسرة والأقران والمجتمّع والتي يتمّ تطويرها عبر الزمن فجاءت هذه الدراسة لتصور ممارسات الانتقال من وجهة نظر الأمهات والآباء والمعلمين وقد تمّ تشكيل 8 مجموعات من أولياء الأمور ل 95 طفلا و23 من معلميهم وكانت تصوراتهم حول بداية وأثناء الروضة وركزت على تهيئة الطفل ليلة الذهاب غلى الروضة وعمل مجموعات مشاركة في بداية العام للمساهمة في انتقال تدريجي للروضة وتهيئة أولياء الأمور للتعامل مع الأطفال، و الصعوبات المتعلقة في الانتقال لدى بعض الأطفال وطريقة التواصل بين الروضة وذويهم. اتبعت الدراسة المنهج النوعي واستخدمت أسلوب المقابلات في جمع البيانات فكانت مقابلات جماعية وفردية بين أولياء الأمور والمعلمين المشاركين ثم كانت مقابلات موجهة لفئات محددة من أولياء الأمور غير الناطقين باللغة الأم والمعلمين من خبرات معينة وأولياء أمور من مناطق بعيدة أو نائية وأسفرت النتائج عن مجموعة من التصورات التي تحسن من ممارسات الانتقال إلى الروضة لدى الطفل.؛ فقدمت المقابلات والتركيز على المناقشات الجماعية نظرة متعمقة في الأولويات التي يعتقد الآباء والمعلمين أنها من الممارسات فيما يتعلق الانتقال إلى الروضة، من خلال دراسة البيانات من المقابلات الشخصية ومناقشات مجموعات التركيز، لعدد من الموضوعات المتعلقة ظهرت الممارسات الانتقالية، كالتواصل بين الوالدين والمعلمين و أبرز المعلمين الأثر الإيجابي من وجود الدعم الإداري إلى الانخراط في ممارسات الانتقالية والعمل على التواصل الفعال مع أولياء الأمور والأطفال .كلا الوالدين والمعلمين يعتقد أن انخفاض ممارسات الاتصال الإيجابيّة تؤدي إلى تقليل الجهد المرتبط بالانتقال إلى المدرسة .أخيرا، الكل يعتقد أن ممارسات الاتصال في رياض الأطفال قد مهدت الطريق للانتقال لمدرسة المستقبل، التوقعات .في هذه السنة الأولى من المدرسة والمعلمين شجعوا مشاركة الأم و التطوع في الفصول الدراسية وفي المنظمات بين البيت والمدرسة (على سبيل المثال، لوحة تحكم والجمع بين البيت والمدرسة .(واصل المعلمون إلى الاعتقاد بأن الأشكال الأكثر تقليدية العمل التطوعي (الطبقة) مهمين والدعم الواجبات المنزلية لجميع الآباء والأمهات، في حين وصف الآباء التفاعل مع نوعية المعلمين وأهميّة عدم الشعور والحكم على وجود ممارسات واقعية وشاملة للوالدين أو الأسر الذين يمكنهم العمل لا تكون موجودة فعليا في المدرسة.

فـي دراسـة بـن علـي (2011) التـي أجريـت بـالجزائر وهـدفت إلـى تحديـد مفهـوم التعلـيم الالكترونـي ووجهـة نظـر الأسـاتذة لهـذا النـوع مـن التعلـيم وتطبيقـه فـي الجامعـات الجزائريـة. إن المـنهج الوصـفي

التحليلي، والمقابلات نصف الموجهة هما أدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات، كما اشتمّلت العينة على (80) أستاذ وأستاذة. أظهرت نتائج هذه الدراسة اتفاق غالبية عينة الدراسة من الأساتذة على أن التعليم الإليكتروني سيحدث تغييراً كبيراً في علاقة الأساتذة والطلبة وكذلك اختلاف دورهم مع إلغاء المكان والزمان وسرعة الاتصال بالإضافة إلى ميزة إمكانية توفير المعلومات بكميات كبيرة وهذا رغم غياب النظرة للتعلّم الإليكتروني كنظام متكامل يستهدف بناء المقررات وتوصيلها من خلال بيئة اليكترونية رقمية متكاملة.

أجرى العجلوني والحمران (2009) دراسة لاستقصاء دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في تنمية التفكير الإبداعي للطلبة وقد طبقت في الأردن على عينة من (160) طالب وطالبة، منهم (80) من مدارس استكشافية، و(80) من مدارس غير استكشافية حيث استخدم الباحثان لجمع البيانات اختبار تورانس (صور الألفاظ). دلت النتائج الإحصائية إلى وجود فروق سواء على الدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي أو على الدرجات الفرعية للاختبار (الأصالة، والطلاقة، والمرونة) وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التي تتعلم عن طريق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عن تلك المجموعة التي تتلقى التعليم بالطرق التقليدية.

أجرى ليو(Liu, 2007) دراسة تجريبيّة في إنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية حول تقييم الاتصال الغير متزامن في التعلّم الإليكتروني على عينة من الطلبة في خمس تخصصات مختلفة والتي تعرض دروسها الإليكترونية للطلاب بنسب متفاوتة في كل مقرر، تمّ جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة عن طريق المقابلات الشخصية، وجمع الوثائق، والملاحظة والتي أظهرت أن غالبية للطلبة في المقابلات الشخصية أبدت أهميّة الاتصال الغير متزامن والمتمثّل في المناقشات الإليكترونية للمقرر ,كما أقدم الطلبة على 72% من المقررات ذات المناقشات الإليكترونية بموجب (36) مقرر من إجمالي (50) مقرراً تعليمياً وكما تباينت نسب المشاركة الإليكترونية في التعلّم الإليكتروني من مقرر إلى آخر ما بين 40% و3%.

استهدف هلبانس وآخرون (Hlapanis & others, 2006) دراسة التعليم الإليكتروني واستخدام الاتصال المتزامن في الدروس الإليكترونية وفاعليته باليونان وذلك من خلال تجربة على مجتمّع دراسي إليكتروني دامت خمسة أشهرتمّ فيها جمع البيانات النوعية والكمية من المدربين والمتدربين المشاركين في التجربة وتحليلها، حيث تكون المجتمّع محل الدراسة من (18) مقراً إليكترونياً للمعلمين بالمدارس اليونانية والتي شارك فيها (84) من الكوادر التعليمية قام منهم (59) معلماً بدور المتدربين ومنهم (23) مهنياً قام بدور المدربين بينما قام (2) اخرين من المهنيين بدور مديري جلسات التعليم. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- يعد الاتصال المتزامن من مكونات الدروس الإليكترونية وعامل ضروري لنجاحها.
- يلعب الاتصال المتزامن دوراً فعالاً في الجلسات والمحادثات التعليمية، الإجتمّاعية، التشجيعية، الحوارية المدارة من قبل مديري الجلسات.
- الدروس الأكثر نجاحاً هي التي اتسمت بالتفاعل والاتصال فيما بين المشاركين وتلك التي قامت عالحوار والتعاون واتسمت بالمرونة خلال التواصل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات دور الروضة في تنشئة الطفل وأهميّة التعاون بين الروضة والأسرة من أجل التغلب على المشكلات التي يعاني منها طفل الروضة من حيث الانتقال والاندماج في الجو الجديد، ومن حيث الواجبات والمهام والأنشطة. تناولت دراسات أخرى أهميّة التكنولوجيا في العمليّة التعلمية وأثرها على تحسين مهارات الطفل من حيث توظيف البرمجيات المتخصصة والتي تناسب المستوى النمائي لطفل الروضة. وبعض الدراسات تناولت أهميّة التكنولوجيا في تحسين التواصل بين الروضة وأولياء الأمور وبما ينعكس بشكل إيجابي في انتقال الطفل إلى الروضة، بعض الدراسات تناولت موضوع التأقلم لدى طفل الروضة والعوامل التي تتعلق بتحسين أو إعاقة ذلك، بعض الدراسات تناولت أهميّة التكنولوجيا في زيادة الدافعيّة للتعلّم لدى طفل الروضة والعوامل التي تتعلق بذلك. بعض الدراسات اتبعت المنهج الوصفي التحليلي وبعضها اتبعت المنهج النوعي.

أما الدراسة الحالية فقد انفردت بكونها تناولت موضوع التأقلم الاجتمّاعي والتفاعل بين أولياء الأمور والروضة والدافعيّة للتعلّم من خلال ربطها ذلك بالتكنولوجيا؛ فكانت من الدراسات الأولى والقليلة جداً – في حدود علم الباحثة – التي تناولت موضوعاً حيوياً وهاماً، موضوعاً يشغل العالم ويستحوذ على معظم وقتهم وهو موضوع برامج التواصل الاجتمّاعي، بل وسعت إلى توظيفها بشكل إيجابي وفاعل في العمليّة التعلّمية التعليمة وقياس أثرها في المتغيرات السابقة الذكر، كما تمّيزت الدراسة بكونها جمعت بين المنهج الكمي للبحث والمنهج النوعي مما يزيد غنى الدراسة ويعطي قوة لنتائجها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة التي تمّ إتباعها في هذه الدراسة، ويتضمن عرضًا لمنهجية البحث المتبعة، ووصفًا لأفراد الدراسة وطريقة اختيارهم، والأدوات التي تمّ استخدامها في هذه الدراسة، وطريقة إعدادها وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ووصفًا لبرامج التواصل الاجتمّاعي التي استخدمت للتفاعل مع الروضة، والإجراءات التي تمّ إتباعها في تطبيق الدراسة. وكذلك يتضمن هذا الفصل وصفًا لتصميم الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائيّة التي اتبعت للحصول على النتائج.

منهجية الدراسة

جمعت هذه الدراسة بين المنهجين الكمي والنوعي في جمع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة. فقد أتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental Design؛ حيث بحث أثر المتغير المستقل (أثر التجربة) والذي تمّثل في برامج التواصل الاجتمّاعي (التانغو، الإنستغرام، الواتس آب) على المتغيرات التابعة والتي تمّثلت بالدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور. أما في المنهج النوعي فقد تمّ رصد ملاحظات يومية للأطفال من قبل المعلّمات ومن قبل أولياء الأمور على أداة سجل خاص من سجلات الملاحظات المعدة خصيصاً لهذه الغاية.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (46) طفل وطفلة من أطفال روضة الجوري التابعة لمنطقة مبارك الكبير التعليمية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2014 و(8) معلمات، و(46) ولي أمر وهم أولياء أمور الطلبة في المجموعتين التجريبيّة والضابطة. وقد تمّ اختيار هذه الروضة قصدياً للأسباب الآتية:

- قرب المدرسة من موقع عمل الباحثة مما يسهل متابعة تطبيق الدراسة.
- تعاون إدارة الروضة مع الباحثة والسماح لها بتطبيق الدراسة.
- وجود أكثر من شعبة بحيث يمكن تعيين شعب كمجموعة تجريبيّة وشعب كمجموعة ضابطة.
- وجود معلمات روضة من ذوات الخبرة لديهن الاستعداد لتطبيق الدراسة.
- توافر كافة الأدوات والإمكانيات اللازمة لتطبيق الدراسة في تلك الروضة.
- موافقة أولياء الأمور على التعاون في تطبيق الدراسة.

وتضم الروضة المختارة عدداً من الشعب، وقد تمّ اختيار الشعب المشاركة في الدراسة عشوائيًا، بحيث شكلت إحداهما مجموعة تجريبيّة تكونت من (23) طفل حيث تمّ استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي (التانغو- الإنستغرام- الواتس آب) في عملية التعلّم معهم، والأخرى شكلت المجموعة الضابطة والتي تكونت من (23) طفل تمّ تدريسها بالطريقة التقليدية. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة التجريبيّة والضابطة.

الجدول1. توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة التجريبيّة والضابطة

المجموعة / أفراد العينة	المجموعة التجريبيّة	المجموعة الضابطة	المجموع
الأطفال	23	23	46
المعلّمات	4	4	8
أولياء الأمور	23	23	46
الكلي	50	50	100

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها تمّ استخدام الأدوات البحثية الآتية فيما يتعلق بالمنهج الكمي: أداة قياس الدافعيّة للتعلّم، أداة قياس التأقلم الاجتمّاعي، أداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور الموجه لأولياء الأمور. وفيما يتعلق بالمنهج النوعي تمّ استخدام أداة سجل ملاحظة أفراد أطفال الروضة من قبل المعلّمات وأداة سجل ملاحظة أطفال الروضة من قبل أولياء الأمور.

أولا: أداة قياس الدافعيّة للتعلّم

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تمّ إعداد أداة قياس الدافعيّة للتعلّم بهدف قياس درجة دافعيّة الأطفال نحو التعلّم قبل المعالجة التجريبيّة وبعدها، وقد تمّت الإجابة عنها من قبل المعلّمات.

ولإعداد أداة قياس الدافعيّة للتعلّم، تمّ الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بالدافعيّة نحو التعلّم والاستعانة بالأدوات التي وردت في بعضها لإعداد أداة قياس الدافعيّة للتعلّم، وقد تكونت أداة القياس في صورتها الأولية من (15) فقرة نظمت وفق تدريج خماسي وقد أعطيت درجة دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجتين، وأبداً (1) درجة واحدة.

صدق أداة قياس الدافعيّة للتعلّم

للتحقق من صدق أداة قياس الدافعيّة للتعلّم تمّ عرضها على (9) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي، والمناهج والتدريس، وأساتذة الجامعات ممن يحملون درجة الدكتوراه، وعدد من مشرفات ومعلمات رياض الأطفال من ذوات الخبرة وقد طلب منهم إبداء الرأي في الآتي:

- مدى وضوح الفقرات.
- وضوح الصياغة اللغوية.
- مدى مناسبة الفقرات لقياس الدافعيّة للتعلّم.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تمّ إجراء تعديل صياغة بعض الفقرات المبهمة وبذلك بقيت أداة القياس بصورتها النهائية مكونة من (15) فقرة.

ثبات أداة قياس الدافعيّة للتعلّم

للتحقق من ثبات أداة قياس الدافعيّة للتعلّم تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) لتقديرات عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طفل من أطفال الروضة، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لأداة قياس الدافعيّة للتعلّم (0,79) ويعتبر ذلك ثباتاً نموذجياً لهذه الأداة ؛ إذ تمّ الاعتمّاد على معايير معادلة (كرونباخ الفا) للحكم على جودة الأداة.

تصحيح أداة قياس الدافعيّة للتعلّم

تكونت أداة قياس الدافعيّة للتعلّم في صورتها النهائية من (15) فقرة نظمت وفق تدريج خماسي وقد أعطيت درجة دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجتين، وأبداً (1) درجة واحدة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية لأداة القياس بين (15 - 75) درجة.

ثانياً: أداة قياس التأقلم الاجتمّاعي

تمّ إعداد أداة قياس التأقلم الاجتمّاعي لقياس التأقلم الاجتمّاعي عند أطفال الروضة حيث تمّ الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بالتأقلم الاجتمّاعي من مثل دراسة (Dockett & Perry, 2007) ودراسة (Henderson & Mapp, 2002)، والاستعانة بالأدوات التي وردت في بعضها لإعداد أداة قياس التأقلم الاجتمّاعي، وقد تكون أداة القياس في صورتها الأولية من (32) فقرة، نظمت وفق تدريج خماسي حيث أعطيت درجة دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحيانا (3) درجات، ونادراً (2) درجتين، ولا يحدث مطلقاً (1) درجة واحدة وقد تمّت الإجابة عنها من قبل المعلّمات.

صدق أداة قياس التأقلم الاجتمّاعي

للتحقق من صدق أداة قياس التأقلم الاجتمّاعي تمّ عرضـها علـى (9) مـن المحكمين المختصـين في علم النفس التربوي، والمناهج والتدريس، وأساتذة الجامعات ممن يحملـون درجـة الـدكتوراه، وعدد من مشرفات ومعلمات رياض الأطفال من ذوات الخبرة وقد طلب منهم إبداء الرأي في الآتي:

- مدى وضوح الفقرات.
- وضوح الصياغة اللغوية.
- مدى مناسبة الفقرات لقياس التأقلم الاجتمّاعي

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تمّ إجراء تعديل علـى صـياغة بعض الفقرات المبهمـة وبـذلك بقيت أداة القياس بصورتها النهائية مكونة من (32) فقرة الملحق رقم(4).

ثبات أداة قياس التأقلم الاجتمّاعي

للتحقـق مـن ثبـات أداة قيـاس التـأقلم الاجتمّـاعي تـمّ حسـاب معامـل الاتسـاق الـداخلي، باسـتخدام معادلـة كرونبـاخ الفـا (Cronbach's Alpha) لتقديرات عينـة استطلاعية مـن خـارج عينـة الدراسـة مكونـة مـن (30) طفـل مـن أطفـال الروضـة، وقـد بلـغ معامـل الاتسـاق الـداخلي لأداة قيـاس التـأقلم الاجتمّـاعي (0.80) ويعتبـر ذلـك ثباتـاً نموذجيـاً لهـذه الاداة ؛ إذ تـمّ الاعتمّـاد علـى معـايير معادلـة (كرونباخ الفا) للحكم على جودة الأداة.

تصحيح أداة قياس التأقلم الاجتمّاعي

تكونـت أداة قيـاس التـأقلم الاجتمّـاعي فـي صـورتها النهائيـة مـن (32) فقـرة نظمـت وفـق تـدريج خماسي، وقد أعطيت درجة دائماً (5) درجات، وغالباً (4) أربع درجات، وأحيانـاً (3) درجـات، ونـادراً (2) درجتين، ولا يحدث مطلقاً (1) درجـة واحـدة، وبـذلك تتـراوح الدرجـة الكليـة علـى أداة القيـاس بـين (32 - 160) درجة.

ثالثاً: أداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور

بعد الرجوع للأدب التربوي واستشارة عدد من أولياء الأمور والمـديرات فـي ريـاض الأطفـال، تمّ إعداد أداة قياس التفاعل بين الروضـة وأولياء الأمور والتـي تكونـت فـي صـورتها الأوليـة مـن (28) فقرة، نظمت وفق تدريج خماسي وقد أعطيت درجـة دائمـاً (5) درجـات، وغالبـاً(4) درجـات، وأحيانـا (3) درجات، ونادراً (2) درجتين، ولا يحدث مطلقاً (1) درجة واحدة وقد تمّت الإجابة عنهـا مـن قبـل أولياء الأمور.

صدق أداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور

للتحقق من صدق أداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور تمّ عرضها على (9) من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي، والمناهج والتدريس، وأساتذة الجامعات ممن يحملون درجة الدكتوراه، وعدد من مشرفات ومعلمات رياض الأطفال من ذوات الخبرة وقد طلب منهم إبداء الرأي في الآتي:

- مدى وضوح الفقرات.
- وضوح الصياغة اللغوية.
- مدى مناسبة الفقرات لقياس التأقلم الاجتمّاعي

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تمّ إجراء تعديل على صياغة بعض الفقرات المبهمة وبذلك بقيت أداة القياس بصورتها النهائية مكونة من (28) فقرة، الملحق رقم (5).

ثبات أداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور

للتحقق من ثبات أداة قياس التفاعل الاجتمّاعي تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) لتقديرات عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) ولي أمر طفل من أطفال رياض الأطفال وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لقياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور (0,78) ويعتبر ذلك ثباتاً نموذجياً لهذه الدراسة؛ إذ تمّ الاعتمّاد على معايير معادلة (كرونباخ الفا) للحكم على جودة الأداة.

تصحيح أداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور

تكونت أداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور الموجهة لأولياء الأمور في صورتها النهائية من (28) فقرة نظمت وفق تدريج خماسي، وقد أعطيت درجة دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات ونادراً (2) درجتين، ولا يحدث مطلقاً (1) درجة واحدة.، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على القياس بين (28 - 140) درجة، الملحق رقم (6).

أدوات الدراسة المتعلقة بالمنهج النوعي

تكونت أدوات هذا الجزء من الدراسة من أداة سجل الملاحظة المباشر، وأداة مدونة المواضيع التي يتمّ التواصل حولها بين أولياء الأمور والمعلّمة. وسيتمّ تحليل هذه الأدوات يدوياً وذلك بتحديد مواضيع التواصل، وعدد المرات التي تمّ فيها التواصل، ونوع الاتصال والبرنامج المستخدم، وجهة الاتصال من أجل التوصل لأثر ذلك في الدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي والتفاعل بين أولياء الأمور والروضة. واستخدمت الملاحظات لتدعيم النتائج التي جاءت من خلال البيانات الكمية، الملحق رقم (7).

برامج التواصل الاجتمّاعي

بعد استطلاع لأراء شريحة كبيرة من أولياء الأمور ومعلمات رياض الأطفال حول أكثر برامج التواصل الاجتمّاعي استخداماً، وجد أن برامج التواصل الاجتمّاعي الأكثر استخداماً في دولة الكويت هي: (التانغو- الإنستغرام- الواتس آب)، وقد تمّ استخدامها في هذه الدراسة. الجدول (2) يوضح اسم البرنامج، ونوع الاتصال، وجهة الاتصال.

الجدول 2. برامج التواصل الاجتمّاعي المستخدمة في الدراسة واستخداماتها

البرنامج المستخدم	الجهة المستقبلة	نوع التواصل	الجهة المرسلة
برنامج الواتس آب	المعلّمة/ ولي الأمر	غير متزامن	المعلّمة/ ولي الأمر
برنامج الإنستغرام	أولياء الأمور	غير متزامن	المعلّمة
برنامج التانغو	الأطفال داخل الفصل	متزامن	ولي الأمر

إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية الإجراءات التنفيذية الآتية بعد الانتهاء من إعداد أدواتها والتحقق من صدقها وثباتها وهي:

1- مخاطبة عمادة كلية الدراسات العليا للحصول على تسهيل مهمة باحث.

2- وفي ضوءها تمّ الحصول على كتاب موجه من سفارة دولة الكويت بالمملكة الأردنية الهاشمية موجه لوزارة التربية بدولة الكويت.

3- تمّ أخذ الموافقات اللازمة من قبل وزارة التربية في دولة الكويت بتطبيق الدراسة في مدارسها.

4- توجهت الباحثة إلى إدارة البحوث التربويّة بوزارة التربية لدولة الكويت وعرض تلخيص للدراسة وأدواتها على الإدارة للموافقة عليها وتمّ ختمّ الأدوات بعد عرضها على لجنة البحوث.

5- وبناءً عليه تمّ الحصول على كتاب موجه لمنطقة مبارك الكبير التعليمية إلى مديرة الروضة المعنية بتطبيق الدراسة وهي روضة الجوري.

6- اختيار الروضة قصدياً،وتقسيم الشعب المشاركة في الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين،تجريبيّة و ضابطة.

7- تمّت مقابلة إدارة روضة الجوري وشرح لهم ماهية التجربة وأخذ أذن التواجد بالفصل طول الفص الدراسي لتطبيق الدراسة بشكل أفضل وكانت الإدارة والمعلّمات متعاونين مع الباحثة.

8- تطبيق أدوات الدراسة (أداة قياس الدافعيّة للتعلّم، وأداة قياس التأقلم الاجتمّاعي، وأداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور) على عينة من خارج عينة الدراسة بهدف استخراج الثبات.

9- تطبيق أدوات الدراسة القبلية(أدوات قياس الدافعيّة للتعلّم، وقياس التأقلم الاجتمّاعي، وقياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور مع بداية شهر تشرين الثاني 2014 وتفريغ إجابات أفراد الدراسة على برمجية (SPSS).

10-البدء بتطبيق برامج التواصل الاجتمّاعي من قبل المعلمة المتعاونة بتاريخ 10/26 /2014 وبشكل يومي ولغاية 2014/12/18 وقد استغرقت المعالجة (52) يوماً.

11-تمّ استئذان الإدارة لمراجعة ملفات الأطفال للتعرف على خصائص العينة من خلال الأوراق الرسمية الخاصة بأسر الأطفال وحالاتهم الإجتمّاعية والصحية.

12-تمّ مقابلة أولياء الأمور وجها لوجه كلا على حدا للتعرف عليهم أكثر وتعريفهم بالباحثة.

13-تمّ أخذ موافقة أفراد العينة من أولياء أمور ومعلمات للمشاركة بالتجربة.

14-زيارة الباحثة للفصل بشكل يومي لتتعرف أكثر على خصائص العينة والتمّهيد لاستخدام الأدوات.

15-تمّ تجهيز الغرفة الصفية لما يتناسب مع طبيعة التجربة من جهاز عرض ومكبر صوت.

16-قامت الباحثة بتعريف أفراد العينة على مشرف الدراسة من خلال برامج التواصل الاجتمّاعي.

17-تمّ عمل تجربة لبرنامج التانغو لإحدى الأمهات في ساحة الألعاب الخاصة بالأطفال داخل الروضة لتهيئة الأطفال للتجربة وقد استمّتع الأطفال بها.

18-زيارة الباحثة للروضة بشكل يومي لتصوير الأطفال لأولياء الأمور ووضعها في مجموعة برنامج الواتس آب الخاصة بالمجموعة التجريبيّة.

19-مقابلة إدارة الروضة لأخذ النشرات الخاصة بالروضة من أوقات رحلات والجدول الدراسي اليومي للأطفال والخبرات التي سوف تعرض على الأطفال لعرضها ببرنامج الإنستغرام.

20-قامت الباحثة بدعوة أولياء الأمور للاشتراك ببرنامج التانغو.

21- تمّ إشراك أولياء الأمور ببرنامج الإنستغرام وأخذ مواعيد منهم لترتيب عملية التواصل ببرنامج التانغو.

22-تمّ وضع مجموعة صور وإعلانات خاصة بالفصل ببرنامج الإنستغرام من قبل الباحثة.

23-تطبيق برنامج التانغو كان ببداية تخلله قلق من أولياء الأمور وإدارة الروضة ولكن بعد أول مشاركة تشجع الجميع للمشاركة وتوسع نطاق التجربة بمشاركة الأقارب أيضا.

24-كانت جميع اللقاءات ببرنامج التانغو تتمّ بوجود الباحثة داخل الفصل مع الأطفال لرصد ردة فع الأطفال الفورية والتي كانت جدا مفرحة.

25-أول المشاركات ببرنامج التانغو كان لربة منزل وتمّ أعداد من قبلها طبقة سلطة فواكه تمّاشيا مع خبرة الروضة التي كانت تقدم وهي غذائي وأثناء اللقاء تمّ توثيقه ببرنامج الإنستغرام ليشجع باقي أولياء الأمور.

26-تشجع أولياء الأمور وبدأت المشاركات بالتزايد من خلال إعلان رغبة المشاركة من خلال برنامج الواتس آب.

27-كانت هناك مشاركة مميزة لخال أحد الأطفال وتمّ التواصل مع وهو بجامعة الكويت وتعرف الأطفال على الجامعة ومرافقها.

28-كانت هناك أكثر من مشاركة ومتنوعة وأستمّتع الأطفال والمعلّمات بهذه التجربة وكان باقي الأهالي بانتظار نتائج المقابلات من خلال سؤال المشاركة بماهية المواضيع التي طرحت وكيف تفاعل الأطفال وشكر أولياء الأمور للمشارك والباحثة.

29-المشاركات جميعها كانت فعالة وناجحة فيما عدا مشاركة واحدة كان الصوت غير واضح وتمّت معالجته من قبل الباحثة من خلال إعادة الاتصال.

30-قامت الباحثة بإرسال رسائل صغيرة من قبل الأطفال إلى الأمهات بمناسبة عيد الأم من خلال استخدام برنامج الإنستغرام وكان لها أثر كبير عند الأمهات من خلال ردودهم بالبرنامج.

31-استخدمت برنامج الواتس آب للإعلان عن حالات الغياب والاستفسار عن أسبابها.

32-كان هناك تواصل يومي بين أولياء الأمور والمعلّمات والباحثة من خلال أدوات التواصل المستخدمة بالتجربة.

33-قامت الباحثة بلقاءات مع أولياء الأمور باستخدام برامج الواتس آب بشكل دوري لتقصي ردود الفعل اليومية عن أنشطة أبنائهم وأخذ ملاحظاتهم.

34-في نهاية الفصل الدراسي ولارتباطات الروضة بأنشطة خارجية مع المنطقة التعليمية تمّ إنها التجربة مع تفاعل جميل من العينة المكونة من المعلّمات والأطفال وأولياء الأمور بتشجيع الباحثة والثناء على التجربة وإظهار سعادتهم للتواصل فيما بينهم.

35-تطبيق أدوات الدراسة بعدياً (أداة قياس الدافعيّة للتعلّم، وأداة قياس التأقلم الاجتمّاعي،وأداة قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور) بتاريخ 2015/1/21،وتمّ تفريغ إجابات عينة الدراسة على برمجية (SPSS).

36-أدخلت البيانات إلى الحاسوب وتمّت معالجتها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتمّاعيةSPSS (Statistical Packages for Social Sciences) وذلك وفق ما تقتضيه الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة.

تصميم الدراسة

زاوجت الدراسة الحالية بين المنهج الكمي والنوعي في البحث؛ ففي المنهج الكمي اتبعت الدراسة المنهج التجريبي Quasi-Experimental Design، وذلك كونها طبقت على أفراد دراسة من إحدى رياض أطفال اختيرت قصدياً من بين رياض الأطفال في دولة الكويت، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين هما:

1- المجموعة التجريبيّة، وهي مجموعة الأطفال الذين تمّ توظيف برامج التواصل الاجتمّاعي في تعليمهم، وفي التواصل بين الروضة وذويهم.

2- المجموعة الضابطة، وهي مجموعة الأطفال الذين تمّ تدريسهم وفق البرنامج الاعتيادي.

فيما يتعلق بالمنهج النوعي فقد اعتمّدت هذه الدراسة على الملاحظة كمنهجية من منهجيات البحث النوعي وتمّ تصميم أداة لرصد ملاحظات معلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور للأطفال في المجموعة التجريبيّة، ومن ثم تحليل هذه الملاحظات واستخدامها لتدعيم النتائج الكمية.

متغيرات الدراسة

اشتمّل التصميم البحثي لهذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل (التجريبي)، وتضمن:

البرنامج، وله مستويان

- برامج التواصل الاجتمّاعي (التانغو- الإنستغرام- الواتس آب)
- البرنامج الاعتيادي

ثانياً: المتغيرات التابعة:

اشتمّلت الدراسة على ثلاث متغيرات تابعة هي:

1. الدافعيّة للتعلّم عند الأطفال.
2. التأقلم الاجتمّاعي لدى الأطفال.
3. التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور.

وبناء على ما سبق؛ يكون مخطط تصميم الدراسة بالرموز كما يأتي:

المجموعة التجريبيّة $EG: O_1\ O_2\ O_3\ X\ O_1\ O_2\ O_3$

المجموعة الضابطة $CG: O_1\ O_2\ O_3\ O_1\ O_2\ O_3$

حيث إن:

EG: المجموعة التجريبيّة.

CG: المجموعة الضابطة.

O_1: قياس الدافعيّة للتعلّم.

O_2: قياس التأقلم الاجتمّاعي.

O_3: قياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور.

X: المعالجة التجريبيّة (برامج التواصل الاجتمّاعي (التانغو- الإنستغرام- الواتس آب).

المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من معالجة البيانات وتحليلها إحصائيا، تمّت الإجابة على أسئلة الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة) لدرجات الاستجابة على أدوات قياس الدافعيّة للتعلّم، وقياس التأقلم الاجتمّاعي، وقياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور والذي تمّت الإجابة عنها من قبل المعلّمات وأولياء الأمور في المجموعتين التجريبيّة والضابطة، وتمّ استخدام الإحصاء الاستدلالي بتطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) ذي التصميم العاملي (2 X 1) في المتغيرات التابعة، وهي: الدافعيّة للتعلّم، والتأقلم الاجتمّاعي، والتفاعل بين الروضة وأولياء الأمور.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذه الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، والتي هدفت إلى تقصي أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة للتعلّم، والتأقلم الاجتمّاعي للطلبة، والتفاعل بين رياض الأطفال، وأولياء الأمور، مقارنة بالبرنامج الاعتيادي وذلك في رياض الأطفال بدولة الكويت.

وبعد تطبيق إجراءات الدراسة، وجمع البيانات تمّ استخدام التحليل الوصفي، والاستدلالي بتطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي. هذا وقد تمّ تحليل البيانات التي حصلت الباحثة عليها من خلال أداة سجل الملاحظات للإجابة عن الجانب النوعي من البحث، والمتضمن في السؤالين الرابع والخامس. وفيما يأتي النتائج التي تمّ التوصل إليها وفقًا لأسئلة الدراسة، ومتغيراتها وتصميمها.

أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول: "ما أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في دافعيّة الطلبة نحو التعلّم؟"

للإجابة على هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والمتوسطات المعدّلة لدافعيّة الطلبة نحو التعلّم تبعًا لمتغير المجموعة (تجريبيّة، ضابطة)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول 3. المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والمتوسطات الحسابيّة المعدّلة لدافعيّة الطلبة نحو التعلّم تبعًا لمتغير المجموعة

المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبيّة	27.30	6.964	65.43	6.215	65.13	23
ضابطة	25.35	4.458	33.78	6.135	34.08	23
المجموع	26.33	5.865	49.61	17.126	49.61	46

يظهر الجدول (3) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والمتوسطات المعدّلة لدافعيّة الطلبة نحو التعلّم بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبيّة، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول 4. نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على دافعيّة الطلبة نحو التعلّم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)	حجم الأثر
القبلي (المصاحب)	142.337	1	142.337	3.987	.052	.085
المجموعة	10772.112	1	10772.112	301.715	*.000	.875
الخطأ	1535.228	43	35.703			
الكلي المعدل	13198.957	45				

* داله إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) يعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 301.715 وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة.

ومن أجل الكشف عن أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في دافعيّة الطلبة نحو التعلّم، تمّ إيجاد مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.875)، وهذا يعني أن 87.5% من التباين في أداء الطلبة، يرجع لبرامج التواصل الاجتمّاعي، بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في التأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والمتوسطات المعدّلة للتأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة تبعًا لمتغير المجموعة (تجريبيّة، ضابطة)، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول 5. المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والمتوسطات الحسابيّة المعدّلة للتأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة تبعًا لمتغير المجموعة

المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبيّة	64.57	14.578	124.70	23.219	119.79	23
ضابطة	52.96	12.539	63.30	11.550	68.21	23
المجموع	58.76	14.670	94.00	35.944	94.00	46

يبين الجدول (5) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والمتوسطات المعدّلة للتأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبيّة، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابيّة تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب والجدول (6) يوضح النتائج.

جدول 6. نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على التأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)	حجم الأثر
القبلي (المصاحب)	5821.024	1	5821.024	27.890	.000	.393
المجموعة	25690.830	1	25690.830	123.091	.000	.741
الخطأ	8974.715	43	208.714			
الكلـــــــــي المعدل	58138.000	45				

يتبين من الجدول (6) وجود فرق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) يعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 123.091 وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة.

ومن أجل الكشف عن أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في التأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة، ثم إيجاد مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.741)، وهذا يعني أن 74.1% من التباين في أداء الطلبة يرجع لبرامج التواصل الاجتمّاعي بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " ما أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والمتوسطات المعدّلة لمدى التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور تبعًا لمتغير المجموعة (تجريبيّة، ضابطة)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7.المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والمتوسطات الحسابيّة المعدّلة لمدى التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبيّة	42.26	6.107	87.43	17.931	87.45	23
ضابطة	42.78	11.489	55.17	7.309	55.16	23
المجموع	42.52	9.101	71.30	21.196	71.30	46

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والمتوسطات المعدّلة لمدى التفاعل بين رياض الأطفال، وأولياء الأمور بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبيّة، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابيّة، تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول 8. نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على مدى التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)	حجم الأثر
القبلي (المصاحب)	11.423	1	11.423	.060	.808	.001
المجموعة	11980.162	1	11980.162	62.537	*.000	.593
الخطأ	8237.533	43	191.571			
الكلي المعدل	20217.739	45				

* داله إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (8) وجود فرق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) يعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف 62.537 وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبيّة.

ومن أجل الكشف عن أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور، ثم إيجاد مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.593)، وهذا يعني أنّ 59.3% من التباين في أداء الطلبة يرجع لبرامج التواصل الاجتمّاعي بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع " ما المواضيع التي يتواصل كل من أولياء الأمور والمعلّمات حولها فيما يخصّ الطفل الطالب والعمليّة التعليمية؟

بدأت تجربة توظيف برامج التواصل الاجتمّاعي الحديثة بين الروضة، وأولياء الأمور من أجل متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، أثناء يومهم الدراسي في الروضة، ومتابعة فعالياتهم، والاطمئنان عليهم، إلا أن الفكرة من استخدام برامج التواصل تطوّر وأخذ أبعادًا ومناح أخرى؛ فقد تمّ توظيف بعض هذه البرامج كمصدر للتعلّم حيث تمّ تقديم عروض توضيحيّة لبعض المهارات، وبعض السلوكات، وأصبحت المبادرة ذاتية، من أولياء الأمور بعد ذلك.

بداية تمّ التوجه إلى روضة الجري، وتمّ تطبيق أدوات الدراسة بعد استئذان أولياء الأمور وتعريفهم بالباحثة. تمّ استخدام برنامج الواتس أ ب لمدة عشرة أيام فقط، تمّ عرض الصور والإعلانات من خلالها على الطلبة، ثمّ انتقل العمل إلى مجموعة تمثل أولياء الأمور بالفصل، ومعلمتي الفصل، إلّا أننا وجهنا بتحفظ أولياء الأمور، بشأن إضافة الدكتور المشرف كون المجموعة تحتوي على الأمهات فقط، وعدم مناسبة ذلك لطبيعة مجتمّعنا المحافظ؛ مما دعانا إلى الاكتفاء بالباحثة.

تمّ استئذان الباحثة من أولياء الأمور للقيام بتصوير المحادثات التي أجريت؛ لتوثيقها ضمن الأطروحة، وتمّ عرض فكرة الاتصال المباشر عن طريق برنامج التانغو وشرح الهدف منه، وهو التواصل المباشر بين ولي الأمر والطفل داخل الروضة، وحرصت الباحثة على مرونة التواصل ليتناسب مع محتوى الخبرة للروضة، وما يرغب ولي أمر الطفل بعرضه وتمّ الحصول على موافقة شبه جماعيّة من الأمهات، رغم أنّ اثنتين من الأمهات عارضتا ذلك معارضة شديدة (إحداهنّ أبدت رغبتها بالمشاركة بعد أن شاهدت طريقة المشاركة مصورة ومعروضة ببرنامج الانستغرام) هذا وقد تزامن ذلك مع استخدام برنامج التانغو,وتمّ فتح حساب عبر الانستغرام لعرض صور الأطفال ونشاطاتهم داخل الروضة، ومقاطع فيديو قصيرة لأحداث الروضة عمومًا، وما يتمّ تطبيقه من أدوات.

أبدت الأمهات الرغبة بالمشاركة، شريطة عدم تسجيل اللقاء ولكن بعد مشاركتين, وبتشجيع من المعلّمات تمّ تصوير المشاركات, وعرضها بالانستغرام مما شجع الأمهات أكثر. رغب العديد من أولياء أمور بالمشاركة، ولكن الوقت، والتزامات الروضة والمعلّمات حال دون ذلك. ولا أنسى مشاركات أقارب الأطفال مثل: الأعمام، والأخوال والذين يمثلون في غالبيتهم الطلبة المبتعثون، كما رغب خال طفلة، لأم غير كويتية، بالمشاركة، لتوثيق التواصل بينهم وبين بنت أخته.

هذا وقد رصدت الباحثة عددًا من الملاحظات:

- كان العمل سببًا في توتر وقلق الإدارة؛ وذلك لخوفهم من مضمون الحوار الذي قد يدور بين أولياء الأمور والأطفال، وهنا جاء دور المعلّمة كموجه للحوار، بما يتناسب مع محتوى الخبرة وهو سمة مميزة لمعلمات الفصل.
- كان الأطفال سعداء جدًا، بالانستغرام والتانغو، أما أولياء الأمور فقد فضلوا الواتس أب كوسيلة تواصل جماعي، والتانغو لإجراء اللقاءات، ولم يحبذوا الانستغرام.
- رغم إمكانيّة الاكتفاء ببرنامج واحد لغايات الأطروحة،إلا أنّ الباحثة لم ترغب بإرجاع الفضل لنجاح التجربة لبرنامج معين، بل فضلت تواجد العديد من البرامج، بأدواتها المختلفة.
- تميز الجو العام للتجربة بالفرح والسعادة.

- تمّ وضع التجربة بأحد حسابات الانستغرامات المشهورة، وكانت أصداءها أكثر من رائعة، حيث حصل على إجماع عام بتميز فكرة دمج أطفال الروضة، بالمجتمّع، والتي تمثلت في زيارة الأطفال لجامعة الكويت والقيام بجولة فيها بمرافقة خال أحد الأطفال، لمشاهدة الجامعة وفصولها، وخزانات الطلبة، والمقارنة بينها وبين خزاناتهم داخل الفصل، ثم قيامهم بالتعرف على احد أساتذة الجامعة، وعمل حوار معها، وزيارة دكتور آخر وطلبته داخل غرفة المحاضرة.
- تمّ زيارة مدرسة ثانوية للبنات، بمساعدة ومرافقة خالة أحد الأطفال، هذا ولقد أثار استغرابهم أن طالبات المدرسة من البنات فقط، كما تمّ عرض نموذج حصة مصغرة باللغة الانجليزيّة أمامهم تبعه حوارات مفتوحة بينهم وبين المعلّمة والطالبات تخلله طرح الأسئلة.
- تمّ زيارة عيادة طبيبة أسنان؛ حيث تشغل والدة أحد الأطفال منصب السكرتيرة ,وتمّ التعرف على الطبيبة، وشرح خطوات نظافة الأسنان، وتميز الجو العام للمقابلة بالمتعة والسعادة.
- تمّ زيارة والدة أحد الأطفال وهي طبيبة، في منزلها، وشرحت لنا طريقة الإسعافات الأولية.
- تمّ زيارة والدة احد الأطفال وتعمل في وزارة الكهرباء والماء (فني حاسوب) وعرفت الأطفال بالقسم، وبزميلاتها بالعمل وطريقة عملها، وشرحت لهم عن الحاسوب وأجزائه وأهميته.
- تمّ زيارة مهندسة بترول في مقر عملها، وعرضت للأطفال عرضًا توضيحيًا(باور بوينت) يبين أهميّة النفط، وكيفيّة تحوله، واستخداماته، ولقد أبدعت الوالدة المزارة بتجهيزها مادة تناسب مستوى للأطفال.
- تمّت زيارة والدة طفل، ربة منزل في منزلها، وعرضت للأطفال طريقة إعداد سلطة الفواكه بعد تعريف الأطفال بأسماء وفوائد وأشكال الفواكه ثم فاجأت الأم الأطفال بإحضار السلطة لهم بعد العرض، حيث أن منزلها قريب من الروضة.
- تمّ أيضا زيارة، ربة منزل عرضت على الأطفال طريقة للزراعة بالقطن بالخطوات، وكانت على اتفاق مسبق مع المعلّمة لتجهيز الأدوات المستخدمة، حيث تمّ التطبيق مباشر مع الأم وكان الجو العام مليء بالتفاعل والحركة
- استمّر أولياء الأمور بتطبيق ببرنامج الواتس آب، وكان لديهم الرغبة بالمشاركة بالتانغو، حتى وإن كان ذلك عبر أفراد آخرين من العائلة.
- رغبت الباحثة في إشراك الآباء، خاصة في حالات الطلاق بالتجربة، إلا أنّ الظروف المجتمعيّة، حالت دون ذلك، ولم يتمّ تفاعلهم، وتمّ الاكتفاء بالأمهات، وجدتين، وثلاث خالات وعمة وخالين اثنين من الذكور ببرنامج الانستغرام، وتمّ استخدام الواتس آب من قبل الأمهات.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس " ما خصائص برامج التواصل الاجتمّاعي الحديثة التي يفضلها كل من المعلّمات وأولياء الأمور للتواصل مع بعضهم البعض؟

وظف في هذه الأطروحة، ثلاثة برامج من أكثر برامج التواصل الاجتمّاعي رواجًا في دولة الكويت وهي: برنامج واتس آب، وبرنامج انستغرام، وبرنامج تانغو. وقد تبين أثناء التطبيق أنّ لكلّ من هذه البرمجيات خصائصها تمّيزها عن غيرها، كما تبين أن برمجية واتس آب كانت مفضلة لدى الأمهات وخاصة أن المجموعة التي تمّ إنشاؤها كانت خاصة بالأمهات، في حين أن برمجية تانغو كانت تصلح للاتصال المتزامن وإمكانية مشاهدة مكالمة فيديو، وقد شاركتنا مجموعة من الأمهات أنشطة تعليمية عن طبيعة عملهن أو مشاركة في تنفيذ مهمات تعليمية وبشكل مباشر من المنزل أو من مكان عملها مما ترك أثراً جميلاً في نفوس الأطفال، وزاد من دافعيتهم للتعلّم وزاد من ارتباطهم بالروضة. كما كان لموقع الانستغرام أهميّة في نشر صور الأطفال أ ثناء قيامهم لأنشطة متنوعة، ومتابعة ذويهم لهذه الصور، ومشاركتهم في النشر والترويج للأنشطة؛ مما جعل رغبة أولياء الأمور في التواصل مع الروضة وأنشطتها في تزايد وعلى أصعدة مختلفة، كما أصبحت الروضة تستقطب أولياء الأمور بصورة لم تكن عليها من قبل.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وملاحظات أولياء الأمور حول برامج التواصل التي يفضلون، وجد انه لا يوجد إجماع على برنامج بعينه ؛ في حين أن الفكرة السائدة أن لكل برنامج تفضيلاته الخاصة به والتي تجعله صالحاً للتواصل في وقت معين، كما أن وسائط التكنولوجيا في تطور مستمّر فقد نجد خلال الفترة القصيرة القادمة ابتكار موقع تواصل واحد يجمع بين مزايا البرامج الثلاثة المستخدمة في الدراسة وأن يتمّ توظيفه في الغرفة الصفية بشكل فاعل، وأن يوظف في مراحل تعليمية غير الروضة كذلك.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، التي هدفت إلى الإجابة عن السؤال الرئيس المتعلق بأثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة، للتعلّم، والتأقلم الاجتمّاعي للطلبة، والتفاعل بين رياض الأطفال، وأولياء الأمور بدولة الكويت. وقد تفرع عن السؤال الرئيس خمسة أسئلة فرعيّة ثلاثة منها بحثت في أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة للتعلّم، والتأقلم الاجتمّاعي للطلبة، والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور. وقد تمّ جمع البيانات المتعلقة بهذه المتغيرات للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتمّ تحليلها وصفيًا واستدلالياً بواسطة استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي، وقد تمّ التوصل إلى عدد من النتائج، تمّ عرضها في الفصل الرابع، فيما سيتمّ هنا مناقشة هذه النتائج وتفسيرها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول" ما أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في دافعيّة الطلبة نحو التعلّم؟"

أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط الدافعيّة للتعلم، لدى الأطفال أفراد الدراسة، يعزى إلى استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي لصالح الأطفال في المجموعة التجريبيّة، مقارنة بنتائج أقرانهم في المجموعة الضابطة. كما تمّ استخدام الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (η^2) لإيجاد حجم الأثر Effect Size استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في الدافعيّة للتعلّم، وقد وجد أنه يساوي (0.875)، وهذا يعني أن 87.5% من التباين في أداء الطلبة يرجع لبرامج التواصل الاجتمّاعي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بانّ استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي من مثل برمجية واتس أب، وبرمجية انستغرام، وبرمجية تانغو أثناء عمليّة التعلّم كان له أثر كبير في تحسين دافعيّة الأطفال نحو التعلم، فالأطفال يتعلمون بصورة أفضل؛ إذا كان التعلّم مناسبًا لخصائصهم النمائية، وتوظيف برامج التواصل الاجتمّاعي ينسجم مع الخصائص النمائيّة لأطفال الروضة، من حيث توظيف صور ومعلومات، ومن حيث مشاركة لتجارب ممتعة من أولياء الأمور. فأصبح لدى الطفل الرغبة في الذهاب للروضة، وبشوق كبير؛ للتعرف على خبرات جديدة يتمّ عرضها، وتبادلها وفق برامج التواصل. فتوظيف برامج التواصل لاجتمّاعي جعل الطفل لا يستغرب جو الروضة، ولا يخشى المجهول من ذهابه للروضة، فهو على اطلاع على البرامج من خلال والدته ووالده، وربما من أقاربه كالخال، والعم كما شاهدنا في التجربة الحالية حيث شارك الخال والعم في تقديم محتوى معرفي ممتع للأطفال؛ مما كان له الأثر الأكبر في زيادة دافعيتهم للتعلّم.

وينسجم ذلك مع دراسات كثيرة، تشير إلى أهميّة توظيف التكنولوجيا في تعلّم الأطفال وزيادة دافعيتهم للتعلّم، فقد أشار كلّ من (Siraj-Blatchford and Whitebread, 2003) أنّ الطفل في يومنا هذا، ينشأ في عالم يزداد فيه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وأشارت كثير من المعلّمات إلى اعتقادهن، وتأييدهن إلى أنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمليّة التعليمة للأطفال، يمكن أن يساعد الأطفال على تطوير كفاءاتهم حتى قبل الذهاب إلى المدرسة. وقد تتفق هذه النتيجة مع دراسات تشير إلى أن التعليم المتزامن في وقت فعلي، يتطلب مشاركة متزامنة من التلاميذ، والمعلّمات في آن واحد (Romiszowski & Mason, 2004). فالمؤتمّرات ومناقشات الفيديو والتفاعل التليفزيوني أتاحت للتلاميذ فرص طرح أسئلة، ومناقشة المفاهيم بعيداً عن نطاق الصفوف الدراسيّة، وكان ذلك منذ الثمانينات (Bernard et al., 2004). كما أنّ الدراسات تشير إلى أنّ للتكنولوجيا أثراً في تحسين سياقات تعلّم الطلبة، وإن توقعات وممارسات المعلّمات في تعليم مرحلة الروضة، تصبو إلى زيادة ونمو دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في السياق التعليمي للأطفال (Bolstad, 2004; Ramsey, et al., 2006; Visser, 2000; Yelland, 2006).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "ما أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في التأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة؟"

أظهرت نتائج الدراسة، وجود أثر ذي دلالة إحصائيّة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط التأقلم الاجتمّاعي للطفل، داخل الروضة لدى الأطفال أفراد الدراسة، يعزى إلى استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي لصالح الأطفال في المجموعة التجريبيّة، مقارنة بنتائج أقرانهم في المجموعة الضابطة. كما تمّ استخدام الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (η^2) لإيجاد حجم الأثر Effect Size استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في التأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة، وقد وجد أنه يساوي (0.741)، وهذا يعني أن 74.1% من التباين في أداء الطلبة يرجع لبرامج التواصل الاجتمّاعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأنّ استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي داخل الروضة، جعل الطفل أكثر انفتاحًا على من هم حوله، وأصبح يرى نفسه في الغرفة الصفية، وفي المنزل، وفي عيادة طب الأسنان، وفي الجامعة وفي السوق. فكان الطفل وفي كل هذه المواقف يرى نفسه محاطاً بالرفاق وذويهم وذويه، وكأن مجتمّعه بات أوسع من ذي قبل وعلى مستوى متعدد الأطياف، كالأم، والخالة، والعم، والخال بالإضافة للمعلّمة، والأقران من أطفال الروضة. واتسعت دائرة التعامل، وساهم هذا الاتساع في توسيع أفقه ومداركه، وجعله أكثر قدرة على التكيف والتأقلم الاجتمّاعي. فباستخدام برامج التواصل الاجتمّاعي داخل الروضة، لم تعد الخبرة مقتصرة على الغرفة الصفيّة والمعلّمة، بل أصبحت مصادر معرفته متعددة، وبطريقة محببة إليه، وتحاكي خصائصه النمائيّة. كما أن الدراسات الحديثة تشير إلى أن هذا الجيل الذي

نشأ وتربى في حضن التكنولوجيا، والذي ذهبت بعض الدول تطلق عليه لقب مواطن، في حين أن الذي مضى من عمره من وقت، حتى تعلم التكنولوجيا فهو لاجئ، والطفل يصبح أكثر ألفة وتكيف مع محيطه إذا وظفت هذه التكنولوجيا بطرق تربويّة سليمة؛ لأن العكس قد يؤدي إلى أضرار في بناء الشخصيّة لديه وتؤثر على مهارات التواصل عنده. وبما أن النتائج لهذه الدراسة تشير إلى دور مهم ومؤثر في التأقلم الاجتمّاعي للطفل داخل الروضة، يعود لتوظيف برامج التواصل، فلا بدّ من الاستفادة من هذه التجربة لتعزيز سلوكات إيجابيّة، وبناء مفاهيم، وقيم، لدى الطفل من خلالها لتساهم الروضة بشكل فاعل، ومناسب بتنشئته تنشئة سليمة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع كل من الدراسات الآتية التي ترى وتؤكد بأنّ توقعات وممارسات المعلّمات في تعليم مرحلة الروضة، تصبو إلى زيادة ونمو دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في السياق التعليمي للأطفال (Bolstad, 2004; Ramsey, et al., 2006; Visser, 2000; Yelland, 2006). هذا وتؤكد هذه الدراسات على أن العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسين، تساعد الأطفال على التكيف في بدايات الدراسة الأولى، فعندما يشارك الآباء في متابعة تعليم أبنائهم، سواء في المنزل أو في المدرسة، وتتوثق علاقاتهم مع المدرسين بصورة تبادلية، قائمة على الدفء والاحترام، فإنّ الطلاب يحققون زيادة في الدافعيّة والإنجاز، وتظهرلديهم مستويات أعلى من التكيف العاطفي، والاجتمّاعي، والسلوكي (Fan Chen 2001; Henderson and Mapp 2002; Marcon 1999;).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " ما أثر برامج التواصل الاجتمّاعي في التفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور؟"

أظهرت نتائج الدراسة، وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط التفاعل بين رياض الأطفال، وأولياء الأمور لدى الأطفال أفراد الدراسة، يعزى إلى استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي لصالح الأطفال في المجموعة التجريبيّة مقارنة بنتائج أقرانهم في المجموعة الضابطة. كما تمّ استخدام الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (η^2) لإيجاد حجم الأثر Effect Size استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في التفاعل بين رياض الأطفال، وأولياء الأمور وقد وُجد أنه يساوي (0.593)، وهذا يعني أن 59.3% من التباين في أداء الطلبة يرجع لبرامج التواصل الاجتمّاعي.

ويمكن تفسير ذلك، بأنّ التفاعل بين أولياء الأمور، والروضة عبر برامج التواصل الاجتمّاعي يحسّن من عمليّة التكيف عند الطفل، ويزيد من دافعيّته للتعلّم. فبرامج التواصل تجعل الطفل يشعر بأن ذويه مرافقون له في جميع أنشطته داخل الروضة، ويتابعون لعبه ودرسه، بل وأنهم مشاركين في هذا الدرس أو النشاط إما بالمتابعة أو بالإعداد والتقديم كما فعلت أمهات الأطفال الذين شاركوا في التجربة. وهذا ما يؤكد على أن العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسين تساعد الأطفال على التكيف في بدايات الدراسة

الأولى، فعندما يشارك الآباء في متابعة تعليم أبنائهم، سواء في المنزل أو في المدرسة، وتتوثق علاقاتهم مع المدرسين بصورة تبادلية، قائمة على الدفئ والاحترام، فإن الطلاب يحققون زيادة في الدافعيّة والإنجاز، وتظهر مستويات أعلى من التكيف العاطفي، والاجتمّاعي، والسلوكي كما في دراسات كل من (Fan Chen 2001; Henderson and Mapp 2002; Marcon 1999;). أيضًا تتضمن الأمثلة الفعالة على كيف يمكن لعلاقة مشاركة أولياء الأمور أن تيسر من خلال تعليم أطفالهم بالمنزل تسجيل ما يحدث بالصف الدراسي فيديو لتصوير إنجازات الأطفال من مشاريع، وما يتمّ تدريسه لهم، وتشجيع الأنشطة اليومية وأنشطة أخرى كأنشطة الطبخ بالمنزل والتعاون على حل الواجبات المدرسيّة وتوضيح الأساليب الإرشادية التي يمكن لأولياء الأمور استخدامها بالمنزل كما تشير إليه دراسة كل من (Bailey, 2006; Feiler, Greenhough, Winter, Salway, & Scanlan 2006; Hughes & Greenhough, 2006; Crawford & Zygouris-Coe, 2006). وتتفق كذلك مع هذه الدراسة دراسة أخرى ترى أن تحفيز ودفع أولياء الأمور ودعم مواقفهم من المشاركة والالتزام بالتعمق في العمليّة التعليمية لأطفالهم من الطرفين ((Giacchino-Baker and Piller (2006). وتتفق كذلك مع دراسة تؤكد بأن نماذج تفاعل الروضة وأولياء الأمور على جودة العلاقة مع مرور الوقت وعلى المشتركة التي تمّ إنشاؤها في دعم الأطفال على التعلّم **(** e.g., Hamre, & Pianta, 2001; Pianta & Walsh, 1996).

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع " ما المواضيع التي يتواصل كل من أولياء الأمور والمعلّمات حولها فيما يخصّ الطفل الطالب والعمليّة التعليمية؟

أظهرت نتائج الدراسة بمجملها وجود أثر إيجابي لتوظيف برامج التواصل الاجتمّاعي على الدافعيّة للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي والتفاعل بين الروضة وأولياء الأمور في الجانب الكمي من البحث، وبات من الضروري معرفة طبيعة المواضيع التي يتواصل حولها كل من أولياء الأمور والمعلّمات فيما يخصّ الطفل، ومن خلال مجريات الدراسة فقد تدرجت عملية التواصل في من مجرد الاطمئنان على الطفل أثناء تواجده في الروضة ومن ثم بات وسيلة لمتابعة تحصيل الطالب وواجباته إلى أن أصبح وسيلة فاعلة وأداة تعلم و بات كل من ولي الأمر والمعلّمة شركاء في العمليّة التعليمية للطفل والطفل ركن أساسي ومحوري فيها. فقد بدأت تجربة توظيف برامج التواصل الاجتمّاعي الحديثة بين الروضة وأولياء الأمور من أجل متابعة أولياء الأمور لأبنائهم أثناء يومهم الدراسي في الروضة، ومتابعة فعالياتهم، والاطمئنان عليهم، إلا أنّ الفكرة من استخدام برامج التواصل تطور وأخذ أبعاد ومناحٍ أخرى.

نوع التواصل ببرنامج الإنستغرام كانت المواضيع تتعلق بالصور التي تضعها الباحثة على صفحتها الخاصة، حيث يتمّ التعليق على الصور من قبل الأمهات، على حسب ما تحتويه الصورة من مضمون، حيث إنّها إذا كانت تخصّ النشرات الخاصة بالروضة، قد تستفسر الأم أكثر عن محتوى النشرة، أما في حال وضع صورة الأطفال خلال الأنشطة اليوميّة داخل الروضة يكون تفاعل الأمهات يقتصر حول إعجابهم بالصورة، أو طلب مزيد من الصور.

كان نوع التواصل ببرنامج التانغو موجه بين أولياء الأمور، والمعلّمات خلال فترة التجهيز للقاء الفيديو بين ولي الأمر، والمعلّمة من خلال تسجيل ملاحظات حول ماهيّة المواضيع التي يجب التركيز عليها خلال فترة شرح ولية الأمر.

برنامج الواتس آب أكثر البرامج استخدامًا من قبل المعلّمات، والأمهات من خلال تواصل يومي دائم وكان على مستويين:

الأول: تواصل من خلال المجموعة، كانت المواضيع تخصّ الأطفال عمومًا، ونشرات الروضة، وأنشطة الأطفال داخل الروضة، ومناقشة الأمهات حول تفاصيل تهمّ الأطفال في الأنشطة سواء احتفاليات، أو رحلات أو بداية الخبرات.

الثاني: تواصل من خلال محادثة خاصة، غالبًا كانت تخصّ الطفل مباشرة موجه من المعلّمة حول تفاعل الطفل داخل الروضة أو سلوك معين بدر من الطفل أو طلب معلومات خاصة بالطفل أو تواصل من قبل ولية أمر، وعادة تكون تنبيهات حول حالة الطفل الصحيّة أو حدوث ظرف طارئ أو وجود مشكلة للطفل مع أحد الأطفال داخل الفصل.

وقد رصدت الباحثة عدد من الملاحظات:

- لقد كان العمل مسببًا في توتر وقلق الإدارة؛ لخوفهم من مضمون الحوار الذي قد يدور بين أولياء الأمور والأطفال، وهنا يأتي دور المعلّمة كموجه للحوار بما يتناسب مع محتوى الخبرة وهذا ما كانت تتميّز به معلمات الفصل.
- كان الأطفال جدًا سعداء بالانستغرام والتانغو، أما أولياء الأمور فقد فضلوا الواتس أب كوسيلة تواصل جماعي والتانغو للقاءات، ولم يحبذوا الانستغرام.
- كان يمكن الاكتفاء ببرنامج واحد لغايات الأطروحة، لكن الباحثة لم ترغب بإرجاع الفضل لنجاح التجربة لبرنامج معين، ولكن لأدوات موجودة بهذا البرنامج وقد تتواجد بأكثر من برنامج.
- الجو العام للتجربة جدًا مفرح.

- تمّ وضع التجربة بأحد حسابات الانستغرامات المشهورة، وكانت أصداؤها أكثر من رائعة حيث أنّ الجميع أجمعوا على تمّيز هذه الفكرة، وذلك من خلال نجاح دمج أطفال الروضة بالمجتمّع حيث أنّهم وصلوا لجامعة الكويت واخذوا جولة فيها مع خال أحدى الأطفال، ليشاهدوا الجامعة وفصولها وخزانات الطلبة، وقارنوا بينها وبين خزاناتهم داخل الفصل، ثم قاموا بالتعرف على احد أساتذة الجامعة، وعمل حوار معها، ثم زيارة دكتور آخر وطلبته داخل غرفة المحاضرة.
- تمّ أيضًا زيارة مدرسة ثانوية للبنات، عن طريق خالة إحدى الأطفال، واستغرب الأطفال أنّ طالبات المدرسة فقط بنات، وتمّ عرض نموذج حصة مصغرة باللغة الانجليزيّة، وتمّ توجيه أسئلة لهم من معلّمة الثانوي بعد الدرس، وتمّ تبادل حوارات مع المعلّمة والطالبات
- تمّ زيارة عيادة طبيبة أسنان؛ حيث تعمل أم أحد الأطفال سكرتيره هناك، وتمّ التعرف على الطبيبة وشرح خطوات نظافة الأسنان وكان الجو العام ممتع جدًا.
- تمّ زيارة أمّ أحد الأطفال، وهي طبيبة في منزلها، وشرحت لنا طريقة الإسعافات الأولية.
- تمّ زيارة أم احد الأطفال، حيث تعمل في وزارة الكهرباء والماء (فني حاسوب) وعرفت الأطفال بالقسم، وبزميلاتها بالعمل وطريقة عملها، وشرحت لهم عن الحاسوب وأجزائه وأهميته.
- وقد تمّت زيارة مهندسة بترول في مقر عملها، وعرضت للأطفال بوربوينت يوضح أهميّة النفط وكيف تحول واستخداماته، لقد كانت الأم مبدعة بتجهيزها مادة تناسب مستوى للأطفال.
- تمّت زيارة أم طفل ربة منزل في منزلها، وعرضت للأطفال طريقة إعداد سلطة الفواكه من خلال عرضها وفوائدها وأسماءها، ثم فاجأت الأم الأطفال بإحضارها لهم بعد العرض حيث أنّ منزلها قريب من الروضة.
- تمّ أيضًا زيارة ربة منزل، عرضت على الأطفال طريقة الزراعة بالقطن بالخطوات وكانت على اتفاق مسبق مع المعلّمة بتجهيز الأدوات، حيث تمّ التطبيق مباشر مع الأم، وكان الجو العام مليء بالتفاعل والحركة
- استمّر أولياء الأمور بتطبيق ببرنامج الواتس آب، ولديهم الرغبة بالمشاركة بالتانغو حتى الذين شاركوا يريدون الاشتراك من خلال أفراد آخرين من العائلة.

كانت فكرة جميلة وناجحة، ومناسبة، تريد الباحثة من خلالها إشراك الآباء خصوصًا في حالات الطلاق بالتجربة، لكن نظرًا لظروف المجتمّع، لم يتمّ تفاعلهم، وتمّ الاكتفاء بالأمهات، وجدتين، وثلاث خالات، وعمة، وخالين اثنين من الذكور ببرنامج الانستغرام، وتمّ استخدام الواتس آب من قبل الأمهات. ويتفق ذلك مع دراسة (petrakos & sharilehere,2011). **ودراسة** (Ajlouni & Auarrah, 2012) ..

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس " ما خصائص برامج التواصل الاجتمّاعي الحديثة التي يفضلها كل من المعلّمات وأولياء الأمور للتواصل مع بعضهم البعض؟

أظهرت نتائج الدراسة أنّ لكلّ برمجية من برامج التواصل الاجتمّاعي ميزة، فبعضها يعرض الصور بشكل أفضل من غيره، وبعضها يتميز عن غيره بأفضليّة عرض الفيديو. هذا ولقد وظفت الباحثة أثناء تطبيق هذه الأطروحة ثلاثة برامج، تُعتبر من أكثر برامج التواصل الاجتمّاعي رواجًا في دولة الكويت، وهي برنامج واتس آب، وبرنامج انستغرام، وبرنامج تانغو، وقد تبين أثناء التطبيق أنّ لكلّ من هذه البرمجيات خصائصها التي تمّيزها عن غيرها. كما تبين أنّ برمجية واتس آب كانت مفضلة لدى المجموعة الخاصة بالأمهات فقط. في حين أن برمجية تانغو كانت تصلح للاتصال المتزامن، وإمكانية مشاهدة مكالمة فيديو، وقد شاركتنا مجموعة من الأمهات أنشطة تعليمية تدور حول طبيعة عملهنّ، وشاركت أخريات في تنفيذ مهمات تعليمية، وبشكل مباشر من المنزل، أو من مكان عملهنّ، مما ترك أثرا جميلًا في نفوس الأطفال، وزاد من دافعيتهم للتعلّم وزاد من ارتباطهم بالروضة. كما كان لموقع الانستغرام أهميّة في نشر صور الأطفال أ ثناء قيامهم لأنشطة متنوعة، ومتابعة ذويهم لهذه الصور، ومشاركتهم في النشر والترويج للأنشطة؛ مما جعل رغبة أولياء الأمور في التواصل مع الروضة وأنشطتها في تزايد وعلى أصعدة مختلفة، كما أصبحت الروضة تستقطب أولياء الأمور بصورة لم تحصل عليها من قبل.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وملاحظات أولياء الأمور حول برامج التواصل التي يفضلونها، وجد أنّه لا يوجد إجماع على برنامج بعينه، في حين أنّ الفكرة السائدة كانت أنّ لكلّ برنامج تفضيلاته الخاصة به، والتي تجعله صالحًا للتواصل في وقت معين، كما أن وسائط التكنولوجيا في تطور مستمّر، فقد نجد خلال الفترة القصيرة القادمة ابتكار برنامج تواصل واحد، يجمع بين مزايا البرامج الثلاثة المستخدمة في الدراسة، وأن يتمّ توظيفه في الغرفة الصفية بشكل فاعل، وأن يوظف في مراحل تعليمية غير الروضة، ويتفق ذلك مع دراسة (petrakos & sharilehere,2011).

ودراسة (Ajlouni& Auarrah,2012) .

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة والتي تشير إلى وجود أثر لاستخدام برامج التواصل الاجتمّاعي على دافعيّة الطفل للتعلّم والتأقلم الاجتمّاعي، وتحسن التفاعل بين الروضة، وأولياء الأمور، فإنّ الباحثة توصي بما يأتي:

- يمكن استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي في مراحل دراسيّة متقدمة، وتحت ضوابط معينة تخدم العمليّة التعلّمية التعليمية.
- تدريب المعلّمين بصورة فاعلة على توظيف برامج التواصل داخل الحصة الصّفية.
- تزويد الشركات التعليمية المعنيّة بتطوير برامج تعليمية محوسبة بنتائج هذا البحث؛ للإفادة منها في تعديل أو تحسين مواصفات وخدمات البرامج التعليمية التي يعدّونها.
- إجراء دراسات تبحث أثر استخدام برامج التواصل الاجتمّاعي، لدى فئات أخرى من الطلبة وفي مباحث متخصصة في ضوء متغيرات مختلفة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

بن علي، راجية (2011)، التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أساتذة الجامعة: دراسة استكشافية بجامعة باتنة.**مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية**.(5)، 100-116.

الداغستاني، بلقيس (2010)، برنامج تدريبي للأمهات وأثرة على إشباع الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض. **مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية**. المجلد 7، العدد1، 57-111.

عثمان، ابراهيم (2004)، **مقدمة علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع.

العجلوني، خالد والحمران، محمد (2009)، أثر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة المدارس الاستكشافية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين**، 10 (1)، 125-170.

غيث، محمد عاطف (2002)، **قاموس علم الاجتماع**، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

المنصور، محمد (2012)، **تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة، كوبنهاجن، الدنمارك.

المراجع الأجنبية

Ajloun,.I Khalid.& Auarrah, Abd Elmuhdi.(2012). The Impact OF Using The KidSmart Program on Facilitating Children's Access and Use of ICT Tools According to Jordanian public Kindergarten Teachers'. **Jordan Education**. Voi. 132 No. 2 pp 241-261.

Alexander, K., & Entwisle, D. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. **Elementary School Journal**, 98(4), 351-364.

Amante, L. (2003). **A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escola**r: Um Estudo de Caso. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta

Ames, C. (1984). **Competitive, cooperative, and individualistic goal structures**: A cognitive-motivational analysis. In Ames, R. E,, and Ames, C. (eds.), Research on motivation in education (Vol. 1), San Diego: Academic Press..

Ames, C., de Stefano, L., Watkins, T., & Sheldon, S. (1995). **Teachers' School-to-Home Communication and Parents' Involvement:** The Role of Parent Perceptions and Beliefs (Report No. 28). East Lansing, MI: ERIC Document Service No. ED383451, **Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning**, Michigan State University.

Ames, C., Khoju, M., and Watkins, T. (1993). **Parent Involvement: The Relationship Between School-to-Home Communication and Parents' Perceptions and Beliefs** (Report No. 15).Urbana, IL: ERIC Document Service No. ED362271, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Illinois University.

Anderson M, Rooney D, Vincent R (2007). Discovering the communication in ICT: An action-research project with infants and toddlers. **Early Educ**. 42:16-18.

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. **The Journal of Educational Research**, 100(5), 311-323.

Angiemsolis 2012, Instalibrary: the (un)uses of Instagram in libraries, viewed 9 September 2013, **<http:// team socialblog. Word press. com/ 2012/06/ 23/57.**

Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Merali, R. (2007). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. The Hague: **Bernard van Leer Foundation**.

Bailey, L. B. (2006). Interactive homework: A tool for fostering parent-child interactions and improving learning outcomes for at-risk young **children. Early Childhood Education Journal**, 34(2), 155-167.

Bain, J. (2000). **Managing computers in teaching and administration in kindergartens. Computers in NZ Schools**, 12 (1), 21-32.

Baker, A. C., & Manfredi-Petitt, L. A. (2004) Relationships, the heart of quality care: Creating community among adults in early care settings. Washington, DC: **NAEYC.**

Ball, S. J., & Vincent, C. (2005). The childcare champion? New Labour, social justice and the childcare market. **British Educational Research Journal**, 31(5), 557-570.

Banyard, Philip, Underwood, Jean, & Twiner, Alison. (2006). Do Enhanced Communication Technologies Inhibit or Facilitate Self-regulated Learning?. **European Journal of Education**. 41(3/4), 473-489.

Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. **Educational Research**, 48(2), 211-221.

Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. **Early Education and Development**, 5(2), 106–119.

Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences**. Early Education and Development**, 5(2), 106–119.

Berge, Z. L. (1999). Interaction in post-secondary web-based learning. **Educational Technology**, 39 (1), 5-11.

Bernard, R. M., Abram, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., et al. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical **literature. Review of Educational Research**, 74, 379- 439.

Bertram, T., & Pascal, C. (2002). Early years education: An international perspective. London: Qualifications and Curriculum Authority. Available on-line**: http://www.inca.org.uk/pdf/early_years.pdf**.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. Developmental Psychology, 34(5), 934–946.

Blanchard, M., Metcalf, A., Burns, J.M. (2007**) Bridging the digital divide: creating opportunities for marginalised young people to get connected report for the Inspire Foundation & Orygen Youth Health Research Centre**, University of Melbourne, Melbourne.

Bolstad, R. (2004) The Role and Potential of ICT in Early Childhood Education: A Review of New Zealand and International Literature. **New Zealand Council For Educational Research**, Wellington.

Bor, W, Najman, J M, O'Callaghan, M,Williams, G M & Anstey, K,(2001), 'Aggression andthe development of delinquent behaviour inchildren', Australian Institute of Criminology:**Trends & Issues in Crime and Criminal Justice**, Australian Institute of Criminology.

Bouffard, S., & Weiss, H. (2008) **Thinking big: A new framework for family involvement policy, practice, and research. The Evaluation Exchange** , 14 (1&2), 2-5.

BOYD, Danah M. and ELLISON, Nicole B., "Social Network Sites: Definition, History and Scholarship", **Journal of Computer-Mediated Communication**, 13, 2008, pp. 210-230.

Branon, R. F., & Essex, C. (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education: A survey of instructors. **TechTrends**, 45, 36-42.

Brizuela, B. M., & Garcia-Sellers, M. J. (1999). **School adaptation: A triangular process. American Educational Research Journal**, 36(2), 345–370.

Brown, E., Molfese, V., Molfese, P. (2008). Preschool student learning in literacy and mathematics: Impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at-risk sample. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, 13, 1,106-125

Brown, M. (2006). Toys, tools and teachers: **The role of ICT in early childhood education. Computers in New Zealand Schools**, 18(2), 2-3.

Bruner, J. (1995). **From joint attention to the meeting of minds: An introduction. In C. Moore & P. J**. Dunham (Eds.), Joint attention: its origins and role in development (pp. 1-28). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bruns, D. A., & Fowler, S. A. (1999). Culturally sensitive transition plans for young children and their families**. Teaching Exceptional Children**, 31(5), 26–30.

Brush, T., Glazewski, K. D. and Hew, K. F., 2008. Development of an instrument to measure preservice teachers' technology skills, technology beliefs, and technology barriers**. Computers in the Schools**, vol. 25, pp.112-125.

Burnett, C. (2003). Learning to chat: Tutor participation in synchronous online chat. **Teaching in Higher Education**, 8, 247-261.

Burrell, A., & Bubb, S. (2000). Teacher feedback in the reception class: Associations with children's positive adjustment to school. **Education** 3-13, 28(3), 58-69.

Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J., & Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. **Early Childhood Research Quarterly**, 7, 297–318. doi:10.1016/0885-2006(92)90010-V

Byron, T. (2008). **Safer Children in a Digital World. The Report of the Byron Review.** Department for Children, Schools and Families Publications, Sherwood Park, UK.

Calvo, R., Arbiol, A., & Iglesias, A. (2014). Are all chats suitable for learning purposes? A study of the required characteristics. **Procedia Computer Science,** 27, 251-260.

Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and Family influences on family involvement. **Early Childhood Educational Journal**, 33(3), 155-162.

Castro Sánchez, J. J. and Alemán, E. C., 2011. Teachers' opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching. **Journal Computers and Education**, vol. 56, pp.911-915.

Catsambis, S. (1998). **Expanding knowledge of parental involvement in secondary education – Effects on high school academic success (CRESPAR Report 27).** Baltimore, MD. Johns Hopkins University. Retrieved February, 26, 2011.

Chai, C. S., Koh, J. H. L. and Tsai, C.-C., 2010. Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). **Educational Technology and Society**, vol. 13, pp.63-73.

Child Trends. (2000). **School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children**. Washington, DC: Author.

Christenson, S.L. (2000). **Families and schools: Rights, responsibilities, resources, and relationships**. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), The transition to kindergarten (pp.143-177). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Church, K., & de Oliveira, R. (2013). **What's up with whatsapp? Comparing mobile instant messaging be-haviors with traditional SMS.** Proceedings of the 15th International Conference on Human-computer Interaction with Mobile Devices and Services (pp. 352-361). ACM.

Cifuentes, O. E., & Lents, N. H. (2011). Increasing student-teacher interactions at an urban commuter cam-pus through instant messaging and online office hours. **Electronic Journal of Science Education**, 14(1).

Cleveland, G., & Krashinsky, M. (2003). Fact and fantasy: Eight myths about early childhood education and care. Toronto, ON: **Childcare Resource and Research Unit**, University of Toronto.

Cohavi, A. (2013). How did Whatsapp became the strongest social network? Calcalist. Retrieved from:
http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3593840,00.html.

Colbert, J. (2006). Storytelling: Keeping it complex, keeping it connected. **Computers in New Zealand Schools**,18(1),17-22.

Coll, C. (1992). Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar: La Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza. In C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi (comps.), Desarrollo Psicológico y Educación, II, **Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Editorial**, pp. 435- 453.

Constantino, S. M. (2008). **101 ways to create real family engagement**. Galax, VA: ENGAGE! Press.

Cortez, C, Nussbaum, M, Santelices, R, Rodríguez, P, Zurita, G, Correa, M and Cautivo, R (2004). Teaching science with mobile computer supported collaborative learning (MCSCL). **Proceedings of the 2nd International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education.** JungLi, Taiwan: IEEE Computer Society, 67-74

Cotrim, D. L. (2007). **O Computador como Recurso numa Escola Isolada do Alentejo. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa:** Universidade Católica.

Council of Australian Governments. (2009). Belonging, being & becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. Canberra: DEEWR. Retrieved from: **www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/Quality/Documents/Final%20 EYLF%20Framework%20Report%20-%20WEB.pdf**

Cowan, P. A., Bradburn, I., & Cowan, C. P. (2005). **Parents' working models of attachment: The intergenerational context of parenting and children's adaptation to school.** In Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K. & Measelle, J. R. (Eds), The family context of parenting in children's adaptation to elementary school. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Crawford, P.A., & Zygourias-Coe, V. (2006). All in the family: Connecting home and school with family literacy. **Early Childhood Education Journal**, 33(4), 261-267.

Crook, C. (1998a). **Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo**. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/Ediciones Morata, S.L.

Crook, C. (1998b). Children as Computer Users: The Case of Collaborative **Learning. Computers and Education**, 30, 3/4, pp. 237-247.

Crystal, D. (2004). **Language and the Internet. Cambridge University Press**, Cambridge, United Kingdom.

Cuban, L. (1992). Why some reforms last: The case for kindergarten. **American Journal of Education**, 100(2), 166-194.

Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). **Ethics and politics in early childhood education**. London: RoutledgeFalmer.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (Eds.). (1999). **Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives**. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Davis, B. C. & Shade, D. D. (1994). **Integrate, Don't Isolate! Computers in the Early Childhood Curriculum.** ERIC Document Reproduction Service**,** ED376991.

Davoult, T 2013, The unfiltered guide to Instagram for brands, viewed 9 September 2013: **http://nitrogr.am/unfiltered-guide-instagram-for-brands/**

deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Student motivation (Vol. 1, pp. 275–310). **Orlando, FL: Academic Press**.

Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. **London: Department for Education and Skills**, **Research Report** 433.

Dickens, W. T., Sawhill, I., & Tebbs, J. (2006). The effects of investing in early childhood education on economic growth. Brookings working paper. The Brookings Institution: **http://www.brookings.edu/comm/policybriefs/pb153.htm**

Dickey, M. D. (2003). Teaching in 3D: Pedagogical affordances and constraints of 3D virtual worlds for synchronous distance learning. **Distance Education**, 24, 105-121.

Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998),Parental monitoring and the prevention ofchild and adolescent problem behavior: Aconceptual and empirical formulation, **Clinicalchild and family psychology review**, 1, 61-75.

Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M. &Skinner, M. L. (1991), Family, school andbehavioral antecedents to early adolescentinvolvement with delinquent peers, **Developmental psychology,** 27, 172-180.

Dockett, S. and Perry, B. (2005) Researching with children: Insights from the Starting School Research Project. **Early Childhood Development and Care** 175(6): 507–521.

Dockett, S., & Perry, B. (2001b). Starting school: Effective transitions. Early Childhood Research and Practice, 3(2). Available on-line: **http://ecrp/uiuc.edu/v3n2/dockett.html**

Dockett, S., & Perry, B. (2006). Starting school: A handbook for educators. **Sydney: Pademelon Press.**

Dockett, S., & Perry, B. (2007). Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences. **Sydney: University of NSW Press**.

Dockett, S., & Perry, B. (Eds.). (2001a). **Beginning school together: Sharing strengths**. Watson, ACT: Australian Early Childhood Association.

Doering, A., Lewis, C., Veletsianos, G., & Nichols-Besel, K. (2008). Preservice teachers' perceptions of instant messaging in two educational contexts. **Journal of Computing in Teacher Education**, 25(1), 5-12.

Doise, W. & Mugny, G. (1984) **The social development of the intellect, Oxford:** Pergamon Press

Downes T (2002). **Children‟s and families‟ use of computers in Australian homes. Contemporary Issues in Early Childhood** 3(2):182-196.

Druin, A., Solomon, C. (1996) **Designing Multimedia Environments for Children.** Canada: John Wiley and Sons.

Early, B. P. (1992). An ecological–exchange model of social work consultation within the work group of the school. **Social Work in Education**. 14(4), 207-214.

Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. **Early Childhood Education Journal**, 28, 199–206.

Eccles, J. S., and Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In Ames, C., and Ames, R. (eds.), **Research on motivation in education** (Vol. 3), San Diego: Academic Press.

Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J., & Perry, L. J. (2008). **Researching the transition to kindergarten for typically developing children**: A literature review of current processes, practices, and programs. In D.H. Molina (Ed.), School psychology: Twenty-first century issues and challenges (pp. 235–252). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Edwards, C., Hiler, C. (1993). **A Teacher's Guide To The Exhibit: 'The Hundred Languages Of Children',** College of Human Environmental Sciences, University of Kentucky, Lexington, Kentucky.

Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. **Elementary School Journal**, 98(4), 351–364. doi:10.1086 /461901

Entwistle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Early schooling as a 'critical period' phenomenon. **Research in Sociology of Education and Socialization**, 8, 27–55.

Epstein, J. L. (1996). **Advances in family, community and school partnerships**. New Schools, New Communities, 12(3), 5-13.

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools**. Boulder, CO: Westview Press**

Erb, W. (2008). ICT in the early years. **Tukutuku Kōrero New Zealand Education Gazette,** 87(4), 4-8.

Fan X., & Chen M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, 13:1–22.

Farrington, D. P. (1995), The development ofoffending and antisocial behaviour fromchildhood: Key findings from the CambridgeStudy in Delinquent Development, **Journal of child psychology and psychiatry**, 36, 929-964.

Feiler, A., Greenhough, P., Winter, J., Salway, L., & Scanlan, M. (2006). Getting engaged: Possibilities and problems for home-school knowledge exchange**. Educational Review,** 58(4), 451-469.

Fewkes, A. M., & McCabe, M. (2012). Facebook: Learning tool or distraction? **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, 28(3), 92-98.

Fischer, Y. (2013). "The Facebook is dead – long live WhatsApp". De Marker. Retrieved September 26, 2013, from: **http://www.themarker.com/technation/1.2126492**

Fjermestad, J., Hiltz, S. R., & Zhang, Y. (2005). **Effectiveness for students: Comparisons of "in-seat" and ALN courses. In S. R. Hiltz & R. Goldman (Eds.), Learning together online: Research on asynchronous learning networks** (pp. 39-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Forman, E. (1989) 'The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge'**, International Journal of Educational Research**, vol. 13, pp. 55– 69.

Ghaye, A., & Pascal, C. (1988). Four-year-old children in Reception classrooms: Participant perceptions and practice. **Educational Studies,** 14(2), 187-208.

Giacchino-Baker, R., & Piller, B. (2006). Parental motivation, attitudes, support, and commitment in a southern Californian two-way immersion program. **Journal of Latinos and Education**, 5(1), 5-28.

Giallo R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. **Australian Journal of Educational & Developmental Psychology**, 10, 1–17.

Gibbons, A. (2006). The politics of technology in early childhood education in Aotearoa/New Zealand: Fitting early childhood educators in the ICT grid. **Australian Journal of Early Childhood**, 31 (4), 7-14

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. **Educational Psychology Review**, 17(2), 99-123.

Grabe, M., and Grabe C. (2001). **Integrating Technology for Meaningful Learning.** USA: Houghton Mifflin.

Griffith, A. I., & Smith, D. E. (2005). **Mothering for schooling. London: RoutledgeFalmer.**

Hadley, P. A., Wilcox, K. A. & Rice, M. L. (1994). Talking at school: Teacher expectations in preschool and kindergarten. **Early Childhood Research Quarterly**, 9, 111-129.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. **Child Development**, 72(12), 147–159. doi:10.1111/1467 -8624.00301

Hamre, B., & Pianta, R. (2000). **Early teacher-child relationships and trajectory of school outcomes through eighth grade.** Manuscript in preparation.

Haugland, S.W., and Wright, J.L. (1997).**Young children and technology: A world of discovery.** Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Hayes, M., Whitebread, D. (eds.) (2006). ICT in the Early Years. Open University Press, England. ICT in Pre-School: A 'Benign Addition'? (2002) A review of the literature on ICT in pre-school settings. Learning and Teaching Scotland, **Early Education Support**.

Heaviside, S., & Farris, E. (1993). Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school (NCES No. 93–410). Washington, DC: U.S. Department of Education, **Office of Educational Research and Improvement.**

Henderson, A. T., Mapp, K. L. (2002) A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual Synthesis 2002. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, **National Center for Family & Community Connections with Schools.**

Henderson, A., & Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement**. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.**

Hines, R. A., & Pearl, C. E. (2004). Increasing interaction in web-based instruction: Using synchronous chats and asynchronous discussions. **Rural Special Education Quarterly,** 23, 33-36.

Hlapanis,Giorgos, and others,(2006):Successful e-courses: the role of synchronous communication and e-moderation via chat, University of theAegean, Rhodes, Greece. **http://www.emeraldinsight.com/1065-07.htm.**

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. The Elementary School Journal, 106(2), 105-130.
http://www.ansn.org.au/uploads/ORourke_Harrison.pdf
http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf.
http://www.wlecentre.

Huffstutler, S., Wyatt, T.H. & Wright, C.P. (2002) „The Use of Handheld Technology in Nursing Education‟ in Nurse Educator 27(6): 271-275.

Hughes, M., & Greenhough, P. (2006). Boxes, bags and videotape: enhancing home-school communication through knowledge exchange activities. **Educational Review**, 58(4), 471-487.

Hughes, P. & MacNaughton, G. (1999). Who's the expert? Reconceptualizing parent-staff relations in early education. Australian **Journal of Early Childhood**, 24(4), 27-32.

Hughes, P. & MacNaughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. **Contemporary Issues in Early Childhood**, 1(3), 241-258.

Instagram today: 150 million people, 2013, viewed 9 September 2013, **http://blog.instagram.com/post/60694542173/150-million**

Jacobs, J. E., & Bleeker, M. M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: Do parents matter? **New Directions for Child and Adolescent Development,** 2004(106), p. 5-21.

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. **Urban Education**, 40(3), 237- 269.

Johnson, G. M., Howell, A. J., & Code, J. R. (2005). Online discussion and college student learning: Toward a model of influence. **Technology, Pedagogy and Education,** 14, 61-75.

Juvonen, J., and Wentzel, K. R. (1996). **Social motivation: Understanding children's school adjustment.** New York: Cambridge University Press.

Keegan, D. (1996). **Foundations of distance** education (3rd ed.). London: Routledge.

Koc, M. 2005., Implications of learning theories for effective technology integration and preservice teacher training: A critical literature review, **Journal of Turkish Science Education**, vol. 2, pp.2-18.

Kontos, S. and A. Wilcox Herzog (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? **research in review**. **Young Children** 52(2): 4-12 Jan 1997.

Koory, M. A. (2003). Differences in learning outcomes for the online and F2F versions of "An Introduction to Shakespeare." Journal of Asynchronous Learning Networks, 7. Retrieved March 3, 2005, from: **http://www.sloan-c.org/ publications/jaln/v7n2/v7n2_koory.asp.**

Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). **Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools.** Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.

Kroski, E 2012, Interesting ways to use Instagram for your library, viewed 9 September 2013:**http://oedb.org/ilibrarian/10-interesting-ways-to-useinstagram- for-your- library/**

La Paro, K., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. **The Elementary School Journal**, 101(1) 63–78. doi:10.1086/499659

Laboo, L. D.; Reinking, D. & Mckenna, M. C. (1999). **The Use of Technology in Literacy Programs. In L**. Gambrell; L. Morrow; S. Neuman & M. Pressley (eds.), Best Practices in Instruction. New York: Guilford, pp. 311-327.

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). **Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten**. Child Development, 58, 1168–1189.

Laura Naismith, Peter Lonsdale, Giasemi Vavoula, Mike Sharples (2004), Literature Review in Mobile Technologies and Learning, **report 11: futurelab series**, University of Birmingham.

Laureau, A. (1987). Social class and family-school relationships: The importance of cultural capital. **Sociology of Education,** 60(2), 73-85.

Laurillard, D. (2007). Pedagogical forms of mobile learning: Framing research questions. In N. Pachler (Ed.), Mobile learning: Towards a research agenda (pp. 153-176). London: WLE Centre, Institute of Education. Retrieved from:
ac.uk/cms/files/occasionalpapers/mobilelearning_ pachler_2007.pdf

Lee L, O'Rourke M (2006). **Information and communication technologies: Transforming views of literacy in early childhood settings**. Early Years 26(1):49-62.

Lee, W., Hatherly, A., Ramsey, K. (2002). Using ICT to document children's learning. **Early Childhood Folio**, 6:10-16.

Leu, D.J. (2000). Our Children's Future: Changing the Focus of Literacy and Literacy instruction, Reading Online. Available at:
www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/focus/index.html (accessed 22 June 2010).

Levin, T. and Wadmany, R., 2006. Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view, Journal of **Research on Technology in Education**, vol. 39, pp.417-441.

Levitt, M. J. (2005). Social relations in childhood and adolescence: The convoy model perspective**. Human Development**, 48(1–2), 28–47.

Lin, Chien-Heng. (2012). An Innovative Change in Technology Integration: Training Pre-Service Kindergarten Teachers to Be Courseware Designers. **Creative Education**. Vol.3, No.7, pp 1177-1183.

Lindsay, A. (2006). Education in the mouse age: A kindergarten perspective of the rise of ICT. **Computers in New Zealand Schools**, 18(2), 36-41.

Liu, Sh.(2007): **Assessing Online Asynchronous Discussion in online Courses An-Empirical study** ,Indiana University ,Bloomington ,Indiana ,USA.

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A., Downer, J., & Pianta, R. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment in kindergarten**. Early Childhood Research Quarterly**, 23, 124–139.

Lopez, M. E., Kreider, H., & Caspe, M. (2004). Co-constructing family involvement. **Evaluation Exchange**, X(4), 2-3.

Lowther, D. L., Inan, F. A., Strahl, J. D. and Ross, S. M., 2008. Does technology integration work when key barriers are removed?. **Educational Media International**, vol. 45, pp.195-213.

Ludwig, J., & Sawhill, I., (2006). Success by ten: Intervening early, often, and effectively in the education of young children. Policy Innovation Initiative. The Brookings Institution. Available on-line: **http://www.brookings.edu/views/papers/200702ludwig-sawhill.htm**

Maehr, M. L., and Midgley, C. (1996). **Transforming school cultures, Boulder,** CO: Westview Press.

Malatest, R. (2002). Parent and education engagement partnership project: Discussion paper. Available on-line: **http://www.bced.gov.bc.ca/abed/reports/parent_engage.pdf**.

Mangione, P. L., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. **The Elementary School Journal**, 98(4), 381–397.

Mantzicopoulos, P. (2003). Flunking kindergarten after Head Start: An inquiry into the contribution of contextual and individual variables. **Journal of Educational Psychology**, 95(2), 268-278.

Marcon, R. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. **School Psychology Review**, 28(3), 395-412.

Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public inner-city preschoolers' development and academic performance. **School Psychology Review**, 28:395–412.

Marsh, J. (ed.) (2004). **Popular Culture, New Media and Digital Literacy.** Routledge, London.

McDonald, J. (2002). Is "as good as faceto- face" as good as it gets? Journal of Asynchronous Learning Networks, 6. Retrieved March 3, 2005, from: **v6n2_macdonald.asphttp:// www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n2/**

McIntosh, S., Braul, B., & Chao, T. (2003). A case study in asynchronous voice conferencing for language instruction**. Educational Media International,** 40, 63-73.

McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). The transition to kindergarten: Family experiences and involvement**. Early Childhood Education Journal**, 35, 83–88.

McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). The transition to kindergarten: Family experiences and involvement. **Early Childhood Education Journal**, 35, 83–88.

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic copetencies of urban kindergarten children. **Psychology in the Schools**, 41(3), 363-377.

Meisels, S. J. (1999). **Assessing readiness. In The Transition to Kindergarten.** Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Meisels, S. J., & Liaw, F. R. (1993). Failure in grade: Do retained students catch up? **Journal of Educational Research,** 87(2), 69–77.

Miller, AD & Edwards, WK 2007, 'Give and take: a study of consumer photo-sharing culture and practice', **paper presented to CHI '07, San Jose, California, USA**.

Ministry of Education (2009). Information and Communication Technology (ICT). Book 20. Available at: **www.educate.ece.govt.nz/~/media/Educate/Files/Reference%20Downloads/ ex/ECEBk20/ECEBk20Full.pdf (accessed 2 August 2010).**

Ministry of Education, (2005). Foundations for discovery: ICT framework for early childhood education. **Wellington: Learning Media.**

Ministry of Education. (2003). Digital Horizons, learning through ICT. **Wellington: Learning Media.**

Ministry of Education. (2006). **The Kindergarten program. Toronto: Queen's Printer for Ontario.**

Mioiduser, D.; Tur-Kaspa, H. & Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. **Journal of Computer Assisted Learning,** 16, pp. 54-63.

Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. **Research In Middle Level Education Online,** 31(10), 1-11.

Moss, P., & Petrie, P. (2002). **From children's services to children's spaces**. London: RoutledgeFalmer.

Moxley, R. A.; Warash, B.; Coffman, G.; Brinton, K. & Concannon, K. R. (1997). Writing Development Using Computers in a Class of Three-Years Olds. **Journal of Computing in Childhood Education**, 8, 2/3, pp. 133-164.

Murray, S 2008, 'Digital images, photo-sharing, and our shifting notions of everyday aesthetics'**, Journal of Visual Culture**, vol. 7, no. 2, pp. 147-63.

Muscott, H. S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J., Perry-Chisholm, P. (2008). Creating home-school partnerships by engaging families in school wide positive behavior supports. **Teaching Exceptional Children**, 40(6), p6-14.

NAEYC (1996). Position Statement: Technology and Young Children. Ages 3 through 8. Washington, D.C**.: National Association for the Education of Young Children**.

Nakonezny, P. & Denton, W. (2008). Marital relationships: A social exchange theory perspective. **American Journal of Family Therapy**, 36(5), 402-412.

National Center for Accessible Media (2005). Guidelines for developing accessible synchronous communication and collaboration tools. Retrieved March 1, 2005, from: **http:// ncam. wgbh. org/ salt/ guidelines/sec7.html**

National Education Goals Panel (1997). **Getting a good start in school**. Washington, DC: Author.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (1998). Early child-care and self control, compliance, and problem behavior at 24 and 36 months. **Child Development,** 69(4), 1145–1170.

New Zealand Council for Educational Research (2004). The Role and Potential of ICT in Early Childhood Education. **A Review of New Zealand and International Literature**. Wellington.

NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. **Child Development**, 71, 960–980.

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. **American Educational Research Journal**, 39, 133–164.

Nicholson, S. (2011). Infographics: The history of online social networking, **http://socialmediatoday.com/ socmedsean/286629/infographic-history-online-social-networking, April 17.**

O'Hara M (2004). **ICT in the early years**. London, UK: Continuum.

O'Rourke, M., & Harrison, C. (2004). The introduction of new technologies: New possibilities for early childhood pedagogy. **Australian Journal of Early Childhood**, 29 (2), 11-18. Retrieved 25 August 2004.

Palmer, D 2010, 'Emotional archives: online photo sharing and the cultivation of the self'**, Photographies**, vol. 3, no. 2, pp. 155-71.

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas, New York, Basic Books.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk**? Psychological Bulletin**, 102, 357–389.

Pask, AGS (1976). **Conversation Theory: Applications in Education and Epistemology.** Amsterdam and New York: Elsevier.

Petrakos, H. Harriet.& sharilehere, Joanne.(2011). Parents' and Teachers' Perceptions of Transition Practices in Kindergarten. **Exceptionality Education International**. Vol. 21, No. 2, pp. 62–73.

Pianta, R. C. & Rimm-Kaufman, S.E. (2006). **The Social Ecology of the Transition to School: Classrooms, Families, and Children. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.),** The Handbook of Early Childhood Development (pp. 490-491). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. **Young Children**, 54(3), 47–52.

Pianta, R. C., Rimm-Kauffman, S. E., & Cox, M. J. (1999). **Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In The Transition to Kindergarten.** Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). **Successful kindergarten transition.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Pianta, R., & Walsh, D. B. (1996). **High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships**. New York, NY: Routledge.

Pianta, R., Cox, M., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. **The Elementary School Journal**, 100, 71–86.

Pianta, R., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kauffman, S., Gercke, N. & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention. **Early Childhood Research Quarterly**, 16, 117-132.

Ponte, J. P. (2002). **As TIC no início da escolaridade - Perspectivas para a formação inicial de professores**. In J. P. Ponte (org.), A Formação para a Integração da TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora, pp. 19-26.

Price, H. (ed.) (2009). **The Really Useful Book of ICT in the Early Years**. Routledge, London.

Ramaley, J. & Zia, L. (2005). „The Real Versus the Possible: Closing the Gaps in Engagement & Learning‟ in Oblinger, D.G. & Oblinger, J.L. (eds). Educating the Net Generation, Educause. Available Online: **www.educause.edu/educatingthenetgen/ pp. 87.**

Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In A. C. Huston (Ed.), Children in poverty: **Child development and public policy** (pp. 190-221). New York: Cambridge.

Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can intervention make a difference? **Merrill Palmer Quarterly**, 50(4), 471–491. doi:10.1353/mpq.2004.0034

Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1992). Early educational intervention with disadvantaged children— To what effect? **Applied and Preventive Psychology,** 1, 131–140.

Ramos, J. L. (2005). **Experiências Educativas Enriquecedoras no âmbito das tecnologias de Informação e Comunicação em Portugal**. Contributos para uma reflexão. In R. V. Silva & A. V. Silva (orgs.), Educação, Aprendizagem e Tecnologias. Edições Sílabo, pp. 175-217.

Ramos, J. L.; Folque, M. A. & Pacheco, F. (2001). **O projecto DATEC – Procurando a qualidade na utilização das tecnologias na educação de infância.** Cadernos de Educação de Infância, 60, pp. 34-40.

Ramsey, K., Breen, J., Sturm, J., Lee, W., & Carr, M. (2006). Strengthening learning and teaching using ICT. **University of Waikato: Wilf Malcolm Institute of Educational Research.**

Reed, M., Canning, N. (2010). **Reflective Practice in the Early Years**. SAGE, Los Angeles.

Reynolds A. J. (1991). Early schooling of children at risk. American **Educational Research Journal**. 28:392–422.

Richman, N., Stevenson, J. & Graham, P.J.(1982). **Pre-school to school: A behaviouralstudy.** London: Academic Press.

Rimm-Kaufman S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. **The Elementary School Journal. 105:377–394.**

Rimm-Kaufman, S., E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. **Journal of Applied Developmental Psychology, 21,** 491–511.

Rogers, R. and Wright, V. (2000). Assessing Technology's Role in communication between parents and middle schools, **Electronic Journal for the integration of Techmology in Educatio**n, Vol. 7, P. (36 – 58).

Romiszowski, A., & Mason, R. (2004). **Computer-mediated communication. In D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of research on educational communications and technology** (pp. 397-432). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rous, B., Hallam, R., Grove, J., Robinson, S., & Machara, M. (2003). Parent involvement in early care and education programs: **A review of the literature.** Lexington, KY: Interdisciplinary Human Development Institute University of Kentucky.

Rovy, B., & Essex, C. (2001). **Synchronous and asynchronous communication tools in distance education**. TechTrends, 45, 36-42

Sabau, I. (2005). Effective asynchronous communication online. Retrieved February 11, 2005, from **http://breeze.ucalgary.ca/p52308523.**

Schmidt Neven, R. (1996). Emotional milestones. Melbourne**: Australian Council for Educational Research.** Seifert, T., Canning, P., & Lindemann, B. (2001). A study of family, child care and well-being in young Canadian families. Hull, Quebec: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.

Schulting, A., Malone, P., & Dodge, K. (2005). The effect of schoolbased kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. **Developmental Psychology**, 41, 860–871.& 41(6), 860–871. doi:10. 1037/0012-1649.41.6.860.

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (2005). Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Seefeldt, C., & Wasik, B. (2002). **Kindergarten: Fours and fives go to school.** Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Serve, M. (1999). Terrific transitions: ensuring continuity of services for children and their families. **Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement,** U.S. Department of Education.

Sharples, M, Chan, T, Rudman, P and Bull, S (2003). **Evaluation of a mobile learning organiser and concept mapping tools**. Proceedings of MLEARN 2003: Learning with Mobile Devices. London, UK: Learning and Skills Development Agency, 139-144.

Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2007). A theory of learning for the mobile age. In R. Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.), **The SAGE Handbook of e-learning research** (pp. 221-224). London: Sage.

Shaw, D. S., Gilliom, M., & Giovanelli, J.(2000).Aggressive behaviour disorders. In C. H.Zeanah (Ed.). **Handbook of infant mental healthnd**(2ed., pp397-411). New York: Guilford Press.

Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. **The Elementary School Journal,** 102(4), 301-316.

Shore, R. (1998). Ready Schools: A report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group. Washington, DC**: The National Education Goals Panel.**

Shotsberger, P. G. (2000).The human touch: Synchronous communication in web-based learning**. Educational Technology**, 53-55.

Simpson, M.; & Colon, T. (2001). Silicon Valley Users Silicon Glen: The Impact of Computers upon teaching and laming: a Comparative Study. **British Journal of Education Technology**, 31(3), 137-150.

Siraj-Blatchford J, Whitebread D (2003). **Supporting information and communications technology in the early years**. Berkshire, England: Open University Press.

Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2003). More than Computers: Information and Communication Technology in the Early Years. **The British Association for Early Childhood Education**, London.

Siraj-Blatchford, I., Siraj-Blatchford, J. (2006). **A Guide to Developing the ICT Curriculum for Early Childhood Education**. Trebtham Books, UK.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. and Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. London: **Department for Education and Skills**.

Siraj-Blatchford, J. (2003) **Developing new technologies for young children**.

Skinner, E. A., and Belmont, M. J. (1993). **Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year**. J. Educ. Psychol. 85: 571-581.

Smart, D., Sanson, A., Baxter, J., Edwards, B., & Hayes, A. (2008). Home-to-school transition for financially disadvantaged children: Summary report. **Sydney: The Smith Family and Australian Institute of Family Studies.**

Smit, I. (2012). **WhatsApp with BlackBerry; Can Messengers (BBM) be MXit?. In Proceedings of the 14th Annual Conference on World Wide Web Applications.** Cape Peninsula University of Technology, Cape Town, South Africa.

Souto-Manning, M. & Swick, K.J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. **Early Childhood Education Journal**, 34(2), 187-193.

Staker, A. (1993). Children Using Computers. Oxford: Blackwell.

Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington,D. P., Zhang, Q., VanKammen, W. B., & Maguin,E., (1993), **The double edge of protective andrisk factors for delinquency: Interrelations anddevelopmental patterns, Development andpsychopathology**, 5, 683-701.

Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new litera-cies to support writing instruction**. Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 54(2), 121-130.

Tairi, K 2013, Week 2: Take a photo with a mobile device: Instagram / Flickr app / Snapchat, viewed 9 September 2013, **http://anz23mobilethings.wordpress.com/2013/05/13/week-2-take-a-photowith- a-mobile-device-instagram-flickr-app-snapchat/.**

Tapscott, D. and A.D. Williams (2006). **Wikinomics. How Mass Collaboration Changes Everything.** New York: Penguin.

Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2003**).** Parent–child conversations about science: The socialization of gender inequities? **Developmental Psychology**, 39(1), 34-47.

Thouvenelle, S. (2002). **Do Computers Belong in Early Childhood Settings? Early Childhood Today**, 8, 5, pp. 48-49.

Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., & Plewis, I. (1988). **Young children at school in the inner city**. London: Erlbaum.

Todd, E.S. & Higgins, S. (1998). Powerless in professional and parent partnerships. **British Journal of Sociology of Education** 19(2), 227-236.

Toomey, D., (1989). How home-school relations policies can increase educational inequality. A three-year follow-up. **Australian Journal of Education,** 33(3), 284-298.

Tu, C. H., & Corry, M. (2003). Designs, management tactics, and strategies in asynchronous learning discussions. **The Quarterly Review of Distance Education,** 4, 303-315.

Tzuk, A. (2013). Whatsapp has 350 million active users a month. [in Hebrew] Calcalist. Retrieved October 23, 2013 from **http://www.calcalist.co.il/internet/articles/0,7340,L-3615097,00.html**

Van House, 2011, 'Personal photography, digital technologies and the uses of the visual', **Visual Studies**, vol. 26, no. 2, pp. 125-34

Van House, NA 2009, 'Collocated photo sharing, story-telling, and the performance of self'**, International Journal of Human - Computer Studies,** vol. 67, no. 12, pp. 1073-86.

Van House, NA, Davis, M, Ames, M, Finn, M & Viswanathan, V 2005, **'The uses of personal networked digital imaging: an empirical study of camera phone photos and sharing',** Ext. Abstracts CHI 2005, pp. 1853-6.

Van Scoter, J., & Boss, S. (2002). Learners, language, and technology: Making connections that support literacy: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved 30 June, 2004, from **http://www.netc.org/earlyconnections/pub/index.html**.

Van Scoter, J., Ellis, D. & Railsback, J. (2001). How Technology Can Enhance Early Childhood Learning. [online] **http://www.netc.org/earlyconnections/byrequest.html**.

Visser, J. (2000). Integrating the early childhood curriculum and information communication technology. **Early Education** (22), 11-17.

Wang, M. (2004). Correlational analysis of student visibility and performance in online learning. Journal of Asynchronous Learning Networks, 8. Retrieved March 3, 2005, from **http://www.sloan-c.org/ publications/jaln/v8n4/index.asp.**

Wang, Q., Woo, H. L., & Quek, C. L. (2012). Exploring the affordances of Facebook for teaching and learning. **International Review of Contemporary Learning Research,** 1(1), 23-31.

Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. **British Journal of Educational Technology**, 43(3), 428-438.

Waterhouse, S. (1995). The invisibility of the "average" child in the early years. **International Journal of Early Years Education** 3(1): 24-38 1995.

Watts-Taffe, S., Gwinn, C. B. and Horn, M. L., 2003. Preparing preservice teachers to integrate technology with the elementary literacy program. **The Reading Teacher,** vol. 57, pp.130- 138.

Weiss, H. B., Caspe, M., & Lopez, M. E. (2006). **Family involvement in early childhood education.** Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Wesley, P. & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. Early Childhood Research Quarterly, 18. 351-375.Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A., & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: Current use and future needs. British **Journal of Educational Technology**, 31(4), 307-320.

Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A., & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: Current use and future needs. **British Journal of Educational Technology**, 31(4), 307-320

Woodhead, M. (1999a) ‘Reconstructing Developmental Psychology – Some first steps’, **Children & Society**, 13, pp 3-19.

Yalcinalp, S. & Gulbahar Y. (2010). “Ontology and taxonomy design and development for personalized web-based learning systems”, British **Journal of Educational Technology**, 41.6, 883-896.

Yelland, N. (2006). Young children and ICT: A review of the research. **Computers in New Zealand Schools**. 18(2), 4-14.

Yelland, N.J. (1999). Technology as Play, **Early Childhood Education Journal,** 26 (4): 217–25.

Zill, N. (1999) Promoting educational equity and excellence in kindergarten. In R. C. Pianta and M. J. Cox (Eds.), The transition to kindergarten: **Research, policy**, **training, and practice** (pp. 67–105). Baltimore, MD: Paul Brooks Publishers.

Zurita, G and Nussbaum, M (2004). Computer supported collaborative learning using wirelessly interconnected hand-held computers. **Computers & Education**, 42(3): 289-314

Zurita, G, Nussbaum, M and Sharples, M (2003). Encouraging face-to-face collaborative learning through the use ofhand-held computers in the classroom.**Proceedings of Mobile HCI 2003**, Udine, Italy: Springer-Verlag, 193-208.

مصادر الانترنت والصفحات الالكترونية:

جبق، منذر (2006) الدافعية... الخطوة الاضافية. الحياة، متوفر على الموقع:

http://www.daralhayat.com/arab_news/gulf_news/12-2006/Article-20061217-901365ab-c0a8-10ed-006c-ffbb74648cb1/story.html تاريخ الدخول: 2007 /6/10

Anderson. T.(2002).An updated and theoretical rationale of interaction: Canada Open Universit Available online at:

http://it.coe.uga.edu/itforum/papers63/paper63.htm.

http://www.froebelweb.org/

http://www.tango.me/about

http://www.whatsapp.com/

الملاحق

الملحق رقم (1)

تسهيل مهمة باحثة من الجامعة الأردنية

الجامعة الأردنية
50
2012-1962
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاســـــة الجامعـــــة
University Administration

الرقـــم: ١/٢٠١٤/ ٣٢١١
الرقم الآلي: ٧٢٨٨٠١
الموافـــق ٣٠/٩/٢٠١٤م

سعادة الملحق الثقافي لسفارة دولة الكويت

عمّان

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " بدور عامر محمد أحمد حسين بوحمد " من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان :

" أثر استخدام برامج التواصل الاجتماعي في الدافعية للتعلم والتأقلم الاجتماعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور بدولة الكويت "

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على معلمات رياض الأطفال في مدينة الكويت .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة لغايات البحث العلمي حسب الأصول ، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الدكتور " فيصل خويله " .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية وتعاونكم معها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي

ب.أ

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

الملحق رقم (2)

تسهيل مهمة باحثة من سفارة الكويت

EMBASSY OF
THE STATE OF KUWAIT
AMMAN
CULTURAL DIVISION

سفارة دولة الكويت
عمّان
المكتب الثقافي

التاريخ : 19 ذو القعدة 1435هـ
الموافق : 14 سبتمبر/أيلول 2014م

لمن يهمه الأمر

يشهد المكتب الثقافي الكويتي لدى المملكة الأردنية الهاشمية بأن الطالبة/ بدور عامر محمد أحمد حسين بوحمد ، مقيدة في الجامعة الأردنية في برنامج الدكتوراه في كلية الدراسات العليا بتخصص المناهج والتدريس، إعتبارا من بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2012/2011م بموجب كتاب عدم الممانعة الصادر عن المكتب الثقافي رقم م ث/د2011/301/886/3م بتاريخ 2011/12/7م، ومسجلة على الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2015/2014م وفقا لإفادة لمن يهمه الأمر الصادرة عن الجامعة بتاريخ 2014/9/7م.

وبناءً على طلبها أعطيت الإفادة دون أدنى مسؤولية تجاه الغير.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

رئيس المكتب

هاتف: 8/5626637-6-962+ فاكس:5626670-6-962+
ص.ب. (2107) عمان (11181) الأردن بريد إلكتروني: KCO_KU@yahoo.com
عبدون- شارع الهاشميين، فيلا44

الملحق رقم (3)

تسهيل مهمة باحثة من مدير تعليم منطقة مبارك الأكبر التعليمية

75 / 30 / EA0085698/05/5000

MINISTRY OF EDUCATION
Educational Research and
Curricula Sector
EDUCATIONAL RESEARCH & DEVELOPMENT ADMINISTRATION

وزارة التربية
قطاع البحوث التربوية والمناهج
إدارة البحوث والتطوير التربوي

الرقم : وت / ١٢٠ التاريخ / / 14هـ
مرفقات / الموافق ٢٢ / ١٠ / 2014 م

السيد المحترم/أ. طلق صقر الهيم

مدير عام منطقة مبارك الكبير التعليمية

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تقوم الطالبة / **بدور عامر بوحمد** المسجلة بالجامعة الأردنية في المملكة الأردنية الهاشمية بإجراء دراسة بعنوان: " **أثر استخدام برامج التواصل الاجتماعي في الدافعية للتعلم والتأقلم الاجتماعي للطلبة والتفاعل بين رياض الأطفال وأولياء الأمور بدولة الكويت**".

فيرجى تسهيل مهمة المذكورة أعلاه من خلال تطبيق أداة البحث (استبانه) وبطاقة ملاحظة على مرحلة **رياض الأطفال** المختومة صفحاتهم من إدارة البحوث التربوية التابعة لمنطقتكم التعليمية خلال العام الدراسي الحالي٢٠١٤/٢٠١٥م.

مع خالص التحية والتقدير

مدير إدارة البحوث التربوية

أ. إبتسام الحاي
مدير إدارة البحوث التربوية

إدارة البحوث التربوية

- نسخه للملف
- Nawara

ص . ب : ١٦٢٢٢ القادسية – ٣٥٨٥٣ الكويت – تلفون : ٤٨٣٨٣٢١ – ٤٨٤٢٤٠٤ – فاكس : ٤٨٣٧٩٠٩ – ٤٨٤٢٤٠٤
P.O.Box :16222 - QADSIAH - 35853- KUWAIT- Tel. : 4842404 - 4838321 - Fax : 4837909 - 4842404

الملحق رقم (4)

مقياس الدافعية للتعلم

مقياس الدافعية للتعلم

الرقم	الفقرة	أثر استخدام برامج التواصل الاجتماعي في الدافعية للتعلم				
		أوافق بشدة	أوافق أحيانا	محايد	أعارض احياناً	أعارض بشدة
1	استخدام برامج التواصل الإجتماعي عند تنفيذ بعض المهمات التعليمية الصعبة تقلل من دافعية الطلبة للتعلم.					
2	يتشجع الطلبة للمشاركة في جميع الأنشطة الصفية بوجود برامج التواصل الإجتماعي مما يزيد من دافعيتهم للتعلم.					
3	استخدام برامج التواصل الإجتماعي داخل الغرفة الصفية تصعب علي الطلبة تكوين صداقات مع زملائهم مما يؤثر على الدافعية للتعلم.					
4	استخدام برامج التواصل الإجتماعي داخل الغرفة الصفية تحث الطلبة على بذل المزيد من الجهد في المهمات التعليمية مما يزيد الدافعية للتعلم.					
5	استخدام برامج التواصل الإجتماعي يكشف عن حب الطلبة للمهمات التعليمية السهلة جدا مما يؤدي الى زيادة الدافعية للتعلم.					
6	استخدام برامج التواصل الإجتماعي داخل الغرفة الصفية يشعر الطلبة بالملل عندما يقومون بتنفيذ المهمات التعليمية مما يقلل الدافعية للتعلم.					
7	ينهمك الطلبة في تأدية المهمات التعليمية عند استخدام برامج التواصل الإجتماعي مما يوثر ايجابيا على دافعيتهم للتعلم.					
8	يشعر الطلبة بالضيق أثناء أداء المهمات التعليمية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الصف وذلك اثناء استخدام برامج التواصل الإجتماعي مما يؤثر سلباً على دافعيتهم للتعلم.					
9	استخدام برامج التواصل الإجتماعي تحفز الطلبة على بذل المزيد من الجهد بسبب المقارنة بين أداءاتهم مع بقية الزملاء وهذا يزيد من دافعيتهم للتعلم.					
10	تشجع برامج التواصل الإجتماعي الطلبة على فهم الصعوبات بالإعتماد على انفسهم في حالة مواجهه قضية ما وهذا يزيد من دافعيتهم للتعلم.					
11	تشجع برامج التواصل الإجتماعي الطلبة في الإعتماد على الأهل في حالة مواجهه مشكلة استعصى عليهم حلها وهذا يساعد في دافعيتهم للتعلم.					
12	يفضل الطلبة القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعات عند استخدام برامج التواصل الإجتماعي مما يزيد من دافعيتهم للتعلم.					
13	استخدام برامج التواصل الإجتماعي يشعر الطلبة بالرضا عندما يقومون بتطوير معلوماتهم ومهاراتهم المدرسية مما يؤثر على دافعيتهم للتعلم.					
14	يحب الطلبة تعلم المواضيع الجديدة خاصة إذا ارتبط ذلك بإعلام الأهل عن طريق برامج التواصل الإجتماعي وهذا يزيد من دافعيتهم للتعلم.					
15	استخدام برامج التواصل الإجتماعي يرفع من توقعات المعلمين وهذا يرهق الطلبة ويسبب لهم الضيق مما يقلل من دافعيتهم للتعلم.					

الملحق رقم (5)

مقياس التأقلم الاجتماعي

مقياس التأقلم الإجتماعي داخل الغرفة الصفية

الرقم	الفقرة	درجة الحدوث داخل الصف				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
1	العمل ضمن مجموعات بوجود برامج التواصل الاجتماعي يسبب الإزعاج للطلبة.					
2	يكون الطلبة سعداء عند مشاركتهم في أي نشاط داخل الغرفة الصفية عندما يتم نقله للأهل بواسطة برامج التواصل الاجتماعي.					
3	يتنافس الطلبة فيما بينهم بوجود برامج التواصل الاجتماعي.					
4	يثق الطلبة بقدراتهم عند عرضهاعن طريق برامج التواصل الاجتماعي.					
5	يتفاعل الطلبة بشكل إيجابي فيما بينهم عند استخدام المعلمة برامج التواصل الاجتماعي.					
6	يحتاج الطلبة للمساعدة لأداء المهمات الصفية التي تنفذ خلال استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
7	يمارس الطلبة أدواراً حيوية خلال الانشطة الصفية عندما تستخدم المعلمة برامج التواصل الاجتماعي.					
8	لا يندمج الطلبة في المواقف الإجتماعية بسهولة بسبب استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
9	يكوّن الطلبة صداقات بشكل فعال داخل الصف عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
10	يرحب الطلبة بالآخرين بوجود برامج التواصل الاجتماعي.					
11	يفضل بعض الطلبة الانزواء عن الآخرين بسبب وجود برامج التواصل الاجتماعي.					
12	يشعر بعض الطلبة بالخجل عند الحديث خلال استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
13	ينتاب بعض الطلبة شعوراً بالضيق في الأماكن المزدحمة بوجود برامج التواصل الاجتماعي.					
14	يحاور الطلبة بعضهم والآخرين بثقة بوجود برامج التواصل الاجتماعي.					
15	يتقبل الطلبة بعضهم البعض داخل الصف لوجود برامج التواصل الاجتماعي.					
16	يتفهم الطلبة ادوارهم داخل الغرفة الصفية عندما تستخدم المعلمة برامج التواصل الاجتماعي.					
17	يبذل الطلبة جهوداً لكي يكونوا متفوقين بسبب استخدام برامج التواصل الاجتماعي التي تبين تفوقهم مباشرة لأولياء الامور.					
18	يشعر بعض الطلبة بالمضايقات من قبل زملائهم عندما تستخدم المعلمة برامج التواصل الاجتماعي.					
19	يتحمس الطلبة عندما يكون نشاط التعلم جماعياً بوجود برامج التواصل الاجتماعي.					
20	يتشاجر الطلبة فيما بينهم داخل الصف بسبب استخدام المعلمة لبرامج التواصل الاجتماعي.					
21	يشعر بعض الطلبة بالضيق لتواجدهم داخل الصف خلال استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
22	يحترم الطلبة بعضهم البعض داخل الغرفة الصفية عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
23	يكوّن الطلبة صداقات بسهولة عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
24	يحتاج الطلبة للمساعدة والنصح من المعلمة لحل مشكلة عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
25	يعبر الطلبة عن مشاعرهم بثقة عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
26	يشعر الطلبة بالارتياح لتواجدهم داخل الغرفة الصفية عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
27	يتصرف الطلبة بعدائية عندما لا يحصلون على ما يريدون عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					

وزارة التربية

إدارة البحوث التربوية

28	يشعر بعض الطلبة بالخجل الشديد لدرجة الانزواء والبكاء عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
29	يتقبل الطلبة تصحيح المعلمة لأخطائهم خلال استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
30	يشعر الطلبة بالارتباك خلال استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
31	لا يندمج الطلبة مع بعضهم البعض في الاحتفالات التي تحدث داخل الغرفة الصفية عند استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					
32	يشعر الطلبة بالتوتر خلال استخدام برامج التواصل الاجتماعي.					

الملحق رقم (6)

مقياس التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور

اثر استخدام برامج التواصل الإجتماعي في التفاعل بين الروضة وأولياء الأمور

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	تقوم الروضة بدعوتي عن طريق برامج التواصل الإجتماعي لحضور الاحتفالات والمهرجانات والمعارض التي تقيمها.					
2	تتم دعوتي بواسطة برامج التواصل الإجتماعي لحضور تشكيل مجلس أولياء الأمور ومتابعة إجتماعات المجلس.					
3	يتم تنظيم مواعيد زيارات لأولياء أمور الطلبة في المناسبات المختلفة بواسطة برامج التواصل الإجتماعي.					
4	تبقيني الروضة على اطلاع جيد بخصوص التقدم الدراسي لابني/ابنتي عن طريق برامج التواصل الإجتماعي.					
5	تحرص الروضة إبقائي مطلعاً على نتائج ابني/ابنتي أولاً بأول بواسطة برامج التواصل الإجتماعي.					
6	تزودني الروضة عن طريق برامج التواصل الإجتماعي بكافة المعلومات والمسائل الهامة التي أحتاج لمعرفتها.					
7	تستجيب الروضة بصورة فورية لتساؤلاتي وملاحظاتي عن طريق برامج التواصل الإجتماعي.					
8	تمكنني برامج التواصل الإجتماعي من التواصل بسهولة مع المعلمة التي تدرس ابني/ابنتي كلما دعت الحاجة لذلك.					
8	تتواصل الروضة معي عن طريق برامج التواصل الإجتماعي عند مخالفة ابني/ابنتي لقواعد السلوك في الروضة.					
9	توفر الروضة مجموعة متنوعة من الفرص لمشاركة أولياء الأمور بواسطة برامج التواصل الإجتماعي.					
10	توفر لي برامج التواصل الإجتماعي التواصل مع أولياء الامور الآخرين للتحدث بشؤون ابنائنا الدراسية والروضة.					
11	تقدم لي الروضة عبر برامج التواصل الإجتماعي النصائح التي تساعدني في دعم العملية التعليمية لابني/ابنتي في المنزل.					
12	اشعر بالرضا حيال الطريقة التي تتواصل بها الروضة معي من خلال برامج التواصل الإجتماعي.					
13	تتميز هذه الروضة بتوظيفها قدراً كبيراً من برامج التواصل الإجتماعي ومن التكنولوجيا الأخرى في التواصل والتعليم.					
14	لاحظت تحسن ملموس في قدرات ابني/ابنتي على التواصل خلال استخدام برامج التواصل الإجتماعي.					

15	توفر لي الروضة عبر برامج التواصل الإجتماعي فرص التواصل الفعال مع ابني/ابنتي ومعلمته.					
16	بإمكاني الحصول على المساعدة الدراسية لابني/ابنتي من قبل الروضة عبر برامج التواصل الإجتماعي عند الحاجة لذلك.					
17	يحفز تواصلي المستمر مع ابني/ابنتي عبر برامج التواصل الإجتماعي الى أن يكون طالبًا نشيطًا وفعالاً في الصف.					
18	تبلغني الروضة بواسطة برامج التواصل الإجتماعي عند حدوث أي مشكلة لابني/ابنتي.					
19	توظف الروضة برامج التواصل الإجتماعي في وضع برامج لتحسين أداء الطلاب وبشكل مستمر.					
20	توظف الروضة برامج التواصل الإجتماعي لبناء علاقات جيدة مع أولياء الأمور بما يتعلق بسير ابنائهم في الروضة.					
21	تطلعني الروضة باستمرار على مستوى التحصيل الدراسي لإبني/ابنتي بواسطة برامج التواصل الإجتماعي.					
22	تقوم الروضة بإبلاغي بواسطة برامج التواصل الإجتماعي عند قيامها بعمل رحلات ترفيهيه أو علمية.					
23	تدعوني الروضة بواسطة برامج التواصل الإجتماعي لحضور الإجتماعات بشكل دوري.					
24	تقدم لي برامج التواصل الإجتماعي خدمة التواصل مع الروضة بأسرع الطرق وأقل التكاليف.					
25	تساعد برامج التواصل الإجتماعي في تحقيق التماسك والترابط بين الروضة والمجتمع.					
26	تصلني عبر برامج التواصل الإجتماعي الرسائل ونشرات التوعية من قبل الروضة.					
27	تصلني مذكرات ونماذج من أعمال ابني/ابنتي عبر برامج التواصل الإجتماعي.					
28	يصلني عبر برامج التواصل الإجتماعي تسجيل لأنشطة الروضة بالصوت والصورة.					

الملحق رقم (7)

نموذج من بطاقة ملاحظة أولياء الأمور

رقم الاتصال	التطبيق المستخدم في الاتصال	اسم الطالب	جهة الاتصال: ولي الأمر	جهة الاتصال: المعلمة	موضوع الاتصال	ملاحظات الباحثة
١	تانغو	لولوة بدر	الام	بدور - هدى	تجربة التانغو وتم استخدامه خلال فترة العرض	الام كانت متشجعة والأطفال استمتعوا
٢	تانغو	لولوة بدر	الام	بدور - هدى	ام لولوة طبيبة، عرضت الأطفال بوظيفتها، سألها عن أهم مهنة الطبيب، ماذا تريدان تصبحي من كانت صغيرة، ماذا فعلت / لذكلمة عن الصحة والغذاء / تكلمة عن طلاء الأظافر	- الام كانت سعيدة - البنت كانت فخورة بعرض بعدها / عايشة [illegible]
٣	تانغو	لجين الوزان	الام	بدور و فاء	فرح الأطفال بالتفاعل داخل الفصل، الام متفاعلة ومستمتعة بالعرض	ام لجين سعو وتنتظر لنا سلطة الفواكه
٤ صغيرة	تانغو	مارية	الام	بدور - هدى	فرح ماريا جدًا، استمتعوا جدًا بالأسوء واليوتوب، تعمل بوزارة الأشغال	شاهدنا صديقات الام، عرضت لنا الأم فيديو له الأصلي
٥ متوسطة	تانغو	عبد الرحمن	الام + الدكتورة [illegible]	بدور وفاء	ام عبد الرحمن + دكتورة شروق طبيبة أسنان	الأطفال بالصوت عن واضح
٦	تانغو	=	صف ٢/١ ابلة فاطمة	صف ٢/٢ ابلة هدى	عرضت شرح عن النار والدخان، الأطفال استمتعوا بالمشاركة	اول شي كانوا مرتاحين
٧ صغيرة	تانغو	نورية	خالة نورية دكتورة [illegible]	هدى	كان العرض جميل جدا وتم استضافة دكتورة [illegible] وتم تصوير محاضرة مباشرة	الأطفال تساءلوا عن [illegible] وصحح
٨ صغيرة	تانغو	لجين الجدي	أم	بدور وفاء	كان عرضنا تفاعلي حركي وذلك والرابحة وصفقوا مع الأم تطبيق مباشر	تم استنباطها فقط اصغر صف أحمد [illegible]
٩ صغيرة	تانغو	لجين مجاري	خالة	بدور وفاء	قدمت لنا عرض لدرس انجليزي وتعرفنا على طالبات المرحلة الثانوية وكانوا متفاعلين	الاطفال تساءلو عن [illegible] باكاملة
١٠ صغيرة	تانغو	على القطان	أم	بدور وفاء	قدمت لنا درس متكامل عن النعل / كان استعداد الأم واضح وكافي	وشد انتباه الأطفال [illegible]

THE IMPACT OF USING SOCIAL MEDIA COMMUNICATION PROGRAMS ON MOTIVATION OF LEARNING AND SOCIAL ADAPTATION FOR STUDENTS, AND SOCIAL INTERACTION BETWEEN KINDERGARTEN AND PARENTS IN KUWAIT

By

Budoor Amer Bu Hamad

Supervisor

Dr. Faisal Khwaileh,Prof.

ABSTRACT

This study aimed at investigating about the effect of using social communication programs in developing the motivation for learning and social adjustment of students and the interaction between kindergartens and guardians in the State of Kuwait in comparison with the usual method. The study has mixed between the quantitative methodology in a semi-experimental approach and the qualitative methodology. The study sample consisted of (46) children of a kindergarten in the city of Kuwait who were chosen purposely along with their teachers and guardians. The sample was divided into two groups: experimental which used social communication programs in learning and consisted of (23) children and disciplined which has not used social communication program in learning and which consisted of (23) children. In order to achieve the study purposes the motivation for learning standard and social adjustment standard were created, in addition to the standard of interaction between kindergartens and guardians. I have detected the validity and reliability of the tools and have made notice card for

guardians. After applying the standards before and after experimentation, the study data were processed using descriptive and inferential statistics by employing One-Way ANOVA description. The study results showed the existence of an effect of social communication programs in motivation for learning, social adjustment, and interaction between kindergartens and guardians. Results showed statistical significance (0.05 = α) between the averages of children on the standards of motivation for learning, social adjustment and interaction between kindergartens and guardians for the benefit of children in the experimental group that attribute to the benefit of using social communication programs. By analyzing guardians' notice card about using social communication programs in learning, the effect was proven to be positive and guardians were found to be enthusiastic about the experience. In the light of those results, the study came out with a number of practical and theoretical recommendations.